BÜCHERSCHATZ
DES
LEHRERS

F. HEMAN,
GESCHICHTE
DER PÄDAGOGIK

Digitized by Google

THE LIBRARY

Education
Library

Der Bücherschatz des Lehrers.

Der

Bücherschatz des Lehrers

Wissenschaftliches Sammelwerk
zur intellektuellen und materiellen Hebung
des Lehrerstandes

Unter Mitwirkung massgebender Fachgelehrter und Schulmänner
herausgegeben

von

K. O. Beetz
Bezirksschulinspektor in Gotha.

Zehnter Band

Geschichte der neueren Pädagogik

Osterwieck/Harz
Verlag von A. W. Zickfeldt
1904

Geschichte der neueren Pädagogik

Eine Darstellung der Bildungsideale der Deutschen seit der Renaissance und Reformation

zum Unterricht für Lehrerseminare und zum Selbststudium

von

Karl Friedrich Heman.

Osterwieck/Harz
Verlag von A. W. Zickfeldt
1904

Digitized by Google

E370.943
H37

Vorrede.

Die Geschichte der neueren Pädagogik in Deutschland ist wesentlich zugleich Entwicklungsgeschichte des deutschen Geistes in den letzten vier Jahrhunderten. Noch mehr und deutlicher als in der Geschichte der Politik oder Literatur spiegeln sich in der Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens die Wandlungen ab, die der deutsche Volksgeist durchlebt hat, bis er den gegenwärtigen Stand seiner geistigen Kultur erreichte. Denn was jeweilen der Zeitgeist als seine höchsten Güter schätzte, das verdichtete sich zu den Bildungsidealen, nach denen die Jugend sollte erzogen werden. Die Geschichte der geistigen Kultur ist daher wesentlich Geschichte der Bildungsideale.

Das gibt auch der Geschichte der Pädagogik ihre tiefere Bedeutung; und erst wenn sie so verstanden wird, gewinnt sie ein höheres Interesse, denn dann kommt ihrem Studium selber wieder ein hoher Bildungswert zu. Durch sie wird der Studierende und junge Lehrer am leichtesten und förderlichsten in die Erkenntnis der Geistesentwicklung seines Volkes eingeführt, und er gewinnt zugleich Einsicht in das allmähliche Werden und in die Ausgestaltung seines künftigen Berufes.

Nur wenn der Unterricht in der Geschichte der Pädagogik unter diesem Gesichtspunkte erteilt wird, wird er fruchtbar sein und ein Bildungsmittel, das nicht entbehrt werden kann. Es war bisher in den Lehrerseminaren meist üblich, die Geschichte der Pädagogik in ganz primitiver Weise zu behandeln; an die Biographien bedeutender Pädagogen wurden ihre mehr oder weniger originellen Lehren und Grundsätze angeschlossen, aber der Zusammenhang und fortschreitende Gang, die eigentliche G e s c h i c h t e des Erziehungs- und Bildungswesens, blieb

gänzlich in Dunkel gehüllt. Darum konnten auch die Studierenden diesem Unterricht wenig Interesse abgewinnen; sie mußten ihr Gedächtnis mit Tatsachen füllen, ohne daß ihre Einsicht bereichert wurde.

Den Entwicklungsgang der Pädagogik nun in allgemeinverständlicher Weise darzulegen, überall die Zusammenhänge, die Gründe und die Folgen in klares Licht zu stellen und so diese Geschichte als ein einheitliches Ganzes verstehen zu lehren, habe ich mir zur Aufgabe gemacht.

Dazu war aber notwendig, daß auch unsere ganze Kulturentwicklung etwas eingehender mußte berücksichtigt werden, als das in den meisten Lehrbüchern üblich ist. Denn es läßt sich nicht verkennen, in welch engem Zusammenhange die Geschichte der Erziehung mit der gesamten Kulturentwicklung steht, und daß die Ideale des Lebens und Strebens, welche bei jedem Volke die Zwecke und Ziele der Erziehung und des Unterrichtes seiner Jugend werden, aus der Kultur des Volkes herauswachsen. Bei jeder neuen Epoche der Geschichte der Pädagogik wird daher zuerst das Bildungsideal, nach dessen Verwirklichung die Zeit strebte, in möglichster Klarheit zur Darstellung gebracht, aber zugleich auch der jeweilige Stand der allgemeinen Geisteskultur, die dieses Bildungsideal erzeugte; es wird auf die Geistesmächte hingewiesen, die den Charakter einer Zeit ausmachen.

Das Bildungsideal jeder Zeitepoche bildet also den Nerv der Geschichte der Pädagogik, darum haben wir für jede Epoche ihr Bildungsideal, wie die Pädagogen es aufstellten und verwirklichten, in den Vordergrund gerückt.

Soll aber eine Einsicht in die Geschichte unsres Bildungswesens gewonnen werden, dann ist es nicht tunlich, nur einseitig entweder die Geschichte des Elementarschulwesens oder die des höheren Schulwesens darzustellen. Das gesamte Bildungswesen muß gleichmäßig betrachtet werden, denn das eine ist nicht ohne tiefeingreifenden Einfluß auf das andre, und erst beide zusammen machen den ganzen Entwicklungsgang unsrer nationalen Bildung deutlich.

Daß nun die Kandidaten des höheren Lehramtes auch in die Geschichte des Volksschulwesens genauer eingeführt werden,

dürfte ebenso notwendig sein, als daß sie auch nicht unerfahren bleiben in der Unterrichtspraxis der Volksschule. Und für die Lehrer der Volksschule ist es erst recht bildend, wenn sie sich auch mit der Entwicklung der Schulen, die sich auf der Volksschule aufbauen und sie voraussetzen bekannt machen. Unsre Zeit stellt ja an die Bildung unsrer Volksschullehrer immer höhere Anforderungen, wie auch in ihnen selbst der Drang nach einer vollkommneren und ganzen Bildung mächtig geweckt ist. Darum ist es durchaus zeitgemäß und billig, daß die preußischen Bestimmungen vom Jahre 1901 für die Lehrerbildung höhere, weitere und reichere Ziele gesteckt haben. Dazu gehört auch, daß das historische Wissen des Volksschullehrers vertieft wird und über den engen Kreis seines Schulwesens hinausreicht. Unser Lehrbuch soll also dazu dienen, den Lehrern aller Schulstufen ein hinreichendes Wissen vom Entwicklungsgang unsres Schul- und Bildungswesens als eines integrierenden Teiles unsrer Kulturentwicklung darzureichen. Es ist kein unerreichbares Ideal, sondern ein Bedürfnis unsrer Zeit, auch den Volksschullehrern eine solche Bildung zuteil werden zu lassen, daß sie wirklich zu den Gebildeten gehören und nicht etwa nur zu den Halbgebildeten, denn das würde ihre Stellung auch für sie selbst unbefriedigend und haltlos machen.

Daß aber dieses Lehrbuch sich auf die Geschichte der Pädagogik in Deutschland beschränkt und von der des Auslandes nur das beibringt, was unsre deutsche Pädagogik beeinflußt hat, bedarf keiner Rechtfertigung. Dies bringt schon der praktische Zweck des Buches mit sich. Überdies ist die Geschichte der Pädagogik der andern Länder und Völker noch lange nicht soweit eruiert, daß sich mehr als bloße Bruchstücke geben ließen.

Ein Unterrichtsbuch hat die Aufgabe, die Quintessenz und gleichsam den Extrakt der wissenschaftlichen Erforschung eines Gebietes den Schülern zur Aneignung darzubieten. Den historischen Stoff habe ich daher in manchen Partien gegeben, wie ich ihn in den oft erschöpfenden Darstellungen unsrer großen, pädagogischen Geschichtswerke und den vielen Einzeluntersuchungen gefunden habe. Oder hätte ich diese teilweise

klassischen Darstellungen ignorieren oder erst gleichsam übermalen sollen, um in dieser Beziehung den Schein der Selbstständigkeit zu erwecken? Ich habe vorgezogen, das für ein Unterrichtsbuch Brauchbare auch ehrlicherweise so zu geben, wie ich es in den im Literaturverzeichnis angegebenen Werken fand. Der sachkundige Leser wird aber finden, daß trotzdem vieles genug des Verfassers eigen ist, vor allem die geistigen Prinzipien, die ich darzulegen und durchzuführen bemüht war. Möchten sie sich geeignet erweisen, das Studium der Geschichte der Pädagogik in der Lehrerwelt zu fördern!

Basel im März 1904. **Friedrich Heman**, Prof.

Literatur.

Karl von Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsre Zeit, 1842—52; 7. Aufl. 1902. 4 Bde.

Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben, 1860—1862; 4 Bde. 4. Aufl. 1890. I. Bd. von Dittes u. Hannak.

Dr. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsre Zeit, fortgeführt von Georg Schmidt, 1884—1902: 5 Bde. in 10 Abteilungen.

Dr. Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, 1885; 2. Aufl. 1896—1897 in 2 Bden.

Dr. Aug. Vogel, Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Nach den Quellen dargestellt, 1877.

Dr. A. Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 1876.

Dr. Theob. Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, 1894; 2. Aufl. 1903.

Dr. Herm. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Für Studierende und junge Lehrer höherer Lehranstalten, 1887; 3. Aufl. 1894.

Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, 1857—1859. 5 Bde.

A. Petersilie, Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern, 1897; 2 Bde.

Keller, Geschichte des preußischen Volksschulwesens, 1878.

Dr. Conr. Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im XIX. Jahrhundert, 1893.

W. Lexis, Die deutschen Universitäten, 1893; 2 Bde.

Dr. O. Hunziger, Geschichte der schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner, 1881—1882; 3 Bde.

Eman. Martig, Geschichte der Erziehung in ihren Grundzügen mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule, nebst einem Anhang über die Entwicklung des Volksschulwesens in der Schweiz, 1901.

K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 1859—1878; 11 Bde. 2. Aufl. von Schrader seit 1876.

W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 1895—1899, 7 Bde.; 2. Aufl. 1903.

Monumenta Germaniae Paedagogica, herausgegeben von K. Kehrbach, seit 1886, 28 Bde.

Einleitung.

Um das Bildungswesen der neueren Zeit in seinem Unterschied vom vorausgehenden mittelalterlichen zu charakterisieren, müssen wir zurückgehen auf den Unterschied des mittelalterlichen Geisteslebens vom modernen. Das Mittelalter war durchaus von der Geistesmacht des Christentums bestimmt, wie es sich im römischen Weltreich und mit den Mitteln des römischen Imperiums zur einen heiligen, katholischen Kirche ausgestaltet hatte. Das alte einheitliche Römerreich war, vom Christentum innerlich zersetzt und von der Völkerwanderung äußerlich zerrissen, kraftlos dem Untergang verfallen. An seine Stelle setzte sich die römisch-katholische Weltkirche, indem sie die romanisch-germanische Völkerwelt Westeuropas zur katholischen Christenheit einigte und all den verschiedenen Völkermassen und Reichen den einheitlichen Stempel des römischen Katholizismus aufprägte, der in der unbegrenzten Macht des Papstes als des Stellvertreters Christi gipfelte. Auf dem Höhepunkt des Mittelalters gab dem der Papst Bonifacius VIII durch die Bulle Una sancta den typischen Ausdruck. Die katholische Kirche und katholische Weltanschauung war das Geistesband, das alle christlich-katholischen Völker geistig umschlang. Das gesamte Bildungswesen des Mittelalters trug daher diesen einheitlichen, katholischen Charakter. Trotz der großen Verschiedenheit der Völker war ihre Geistesbildung doch grundsätzlich dieselbe und nämliche, nur daß jedes Volk diese gleichen Grundsätze nach seiner Eigenart modifizierte und ausgestaltete und mehr bald diese, bald jene Seite dieser einheitlichen Weltanschauung pflegte und zur Blüte brachte. Hinter der Einheit und Macht der katholischen Weltanschauung verschwanden die nationalen Unterschiede. Es herrschte unter den Völkern der Christenheit eine Bildung und eine Wissenschaft.

Darum konnten Italiener, wie Thomas v. Aquin, in Paris und Köln lehren, und Engländer, wie Spanier und Deutsche studierten in Bologna oder Salamanca, geeint durch den nämlichen Glauben, die nämliche Kirchensprache, die nämliche Wissenschaft.

Die Neuzeit zeigt von all dem kaum noch eine letzte Spur. Der Begriff einer einheitlichen Christenheit ist verschwunden mit der Einheit des Glaubens. Die Nationen erweisen sich als selbständige Kräfte und Mächte, und so ist auch das Bildungswesen überall Sache des nationalen Geisteslebens und seines staatlichen Bestandes geworden. Es gibt keine einheitliche Gelehrtensprache mehr und noch weniger ein einheitliches Bildungswesen.

Nach der Zertrümmerung der einheitlichen, katholischen Weltanschauung durch Renaissance und Reformation erwachte unter den modernen Völkern der mächtige Drang nach einer neuen, Wahrheit und Gewißheit der Erkenntnis bietenden Wissenschaft, welche die feste Grundlage einer neuen, allgemeinen Weltanschauung bieten sollte. Dieser Drang kam in der modernen Philosophie zum Ausdruck, welche die vierhundert Jahre hindurch eine Mannigfaltigkeit von Systemen erzeugte, die alle den einen, großen Zweck verfolgten, eine der Organisation des menschlichen Geistes entsprechende, die Wirklichkeit der Natur und des Geistes zur klaren Erkenntnis bringende Weltanschauung zu erzeugen. Diese philosophischen Systeme erwiesen sich als mächtige und fruchtbare Faktoren des modernen Geisteslebens. Sie leiteten und beherrschten die moderne Geisteskultur, indem sie dem Geist der Völker neue Ideen und neue Ideale darboten, die umgestaltend auf alle geistigen Verhältnisse des Lebens, auf das religiöse und staatliche, soziale und volkswirtschaftliche, künstlerische und sogar technische Leben einwirkten. Nach diesen, ihre Zeit beherrschenden Ideen und Idealen richtete sich darum auch das Bildungswesen der modernen Völker. Gemäß diesen die Geister beherrschenden Ideen und zur Verwirklichung dieser Ideale wurde jeweilen das Erziehungs- und Unterrichtswesen umgestaltet und eingerichtet. Und wie nun in jedem Jahrhundert der Neuzeit diese Ideen andere waren, wechselten auch die Grundsätze und Zwecke der Erziehung

und Bildung. Darin also liegt der Grund, und das ist die Ursache der mannigfaltigen Veränderungen und Umgestaltungen des Bildungswesens in der Neuzeit, die gegenüber der Einerleiheit und Gleichmäßigkeit des mittelalterlichen Bildungswesens eine überreiche Mannigfaltigkeit und raschen Wechsel der Grundsätze, Methoden und Ziele der Erziehung und des Unterrichts aufweist.

Wie aber diese philosophischen Systeme mit ihren Ideen und Idealen in ihrer Aufeinanderfolge nicht dem blinden Zufall und einer sinnlosen Willkür preisgegeben sind, so auch nicht der Wechsel im Bildungswesen. Die philosophischen Denkweisen sind ja Erzeugnisse des vernünftigen Menschengeistes, und über die Vernunft regiert nicht Unvernunft. Darum liegt auch im Wechsel der Vernunftsysteme ein vernünftiger Fortschritt. An diesem vernünftigen Fortschritt hat daher auch die Entwicklung des Bildungswesens Anteil. Und diesen Fortschritt nachzuweisen gehört mit zu den Aufgaben einer Geschichte der Pädagogik. Daher besteht auch ein unverkennbarer Zusammenhang zwischen den aufeinanderfolgenden Erziehungsweisen, obwohl dieser Zusammenhang und Fortschritt nicht als eine geradlinige Evolution aufzufassen ist.

Dies führt uns auf die Einteilung der Geschichte der modernen Pädagogik.

Wir können sie in vier Perioden teilen, welche ziemlich konform mit den vier Jahrhunderten ihres Bestandes verlaufen. In jedem Jahrhundert kommen neue Ideen und Ideale zur Herrschaft, und so hat auch jedes Jahrhundert seine eigentümlichen Bildungsideale und Bildungsweisen, seine eigenartigen Pädagogen und eigenartigen Bildungseinrichtungen. Wie aber auch jedes Jahrhundert das Kind des vorangehenden und die Mutter des folgenden ist, so entstehen oft die Bildungsideale eines späteren Jahrhunderts schon im vorausgehenden, beherrschen dann ihr Jahrhundert und leben sich manchmal erst im nächstfolgenden ganz aus. Denn Ideen und Ideale sind ihrer Natur nach eigentlich nicht an Zeitabschnitte gebunden; ihre Dauer hängt vom Maß ihrer Wahrheit und Kraft ab. Manche Ideen sind langlebig, andere können sich nur kurz im Geistesleben der Menschen behaupten.

Digitized by Google

Die I. Periode umfaßt also das XVI. Jahrhundert, das Zeitalter des Humanismus und der Reformation in Deutschland, welche dem mittelalterlichen Bildungsideal gegenüber neue Ideale aufstellen. Es ist die Zeit der humanistisch-konfessionellen Pädagogik aus.

Die II. Periode erstreckt sich über das XVII. Jahrhundert, die Zeit des dreißigjährigen Krieges und der Vorherrschaft der französischen Kultur. Hier tritt die Unzulänglichkeit der humanistisch-konfessionellen Bildung zu Tage, und die höhere und freiere französische Kultur übt ihren Einfluß auf die deutsche Pädagogik aus.

Die III. Periode bildet das XVIII. Jahrhundert, die Zeit des Rationalismus und der Revolution. Hier möchte das Geistesleben sich nach rein vernünftigen Ideen und Idealen gestalten, welche auch im wirklichen, praktischen Leben zur Geltung kommen sollen. Das Bildungswesen wird also jetzt auf rein natürliche und vernünftige Prinzipien gegründet, die zu einem naturalistischen Humanismus und Philanthropismus in der Pädagogik führen. Als Reaktion dagegen tritt der Pietismus und Neuhumanismus auf.

Die IV. Periode fällt ins XIX. Jahrhundert. Aus dem Rationalismus und der Revolution geht der moderne Kulturstaat hervor, der sich die Aufgabe stellt, die geistige und die materielle Kultur der Völker nicht bloß zu beschützen, sondern zu leiten und zu fördern. Das Bildungswesen wird hier nach den Zwecken des Staates und seiner Kulturinteressen umgestaltet und allen Schichten des Volkes zugänglich gemacht.

Die Ideen des XVI. Jahrhunderts wurzeln in der Renaissance der antikheidnischen Philosophie und in dem konfessionell gefärbten Aristotelismus Melanchthons und der Jesuiten.

Die Ideen des XVII. Jahrhunderts haben ihren Ursprung in Baco, Hobbes und Descartes.

Die Ideen des XVIII. Jahrhunderts repräsentiert Locke, Leibniz, Rousseau.

Die Ideen des XIX. Jahrhunderts stammen von Kant, Hegel und Herbart.

Alle diese Philosophen mit ihren Systemen, Prinzipien

und Weltanschauungen haben den tiefsten und weitreichendsten Einfluß auf Erziehung und Unterricht ausgeübt, weil sie das Geistesleben ihrer Zeit teils beherrschten, teils widerspiegelten und klärten. Die Darstellung der Geschichte der modernen Pädagogik wird also notwendigerweise die Gedanken dieser Philosophen in Betracht ziehen müssen, soweit sie für das Bildungswesen von Bedeutung und Wichtigkeit geworden sind.

I. Periode.

XVI. Jahrhundert. Der Humanismus und die Reformation.

Kap. 1.

Die Renaissance und der Humanismus.

§ 1.

Der Untergang der mittelalterlichen Bildung durch die Renaissance des Altertums.

Wie das gesamte europäische Kulturleben durch die Renaissance und die Reformation eine durchgängige Veränderung erlitt, wodurch das Geistesleben der Neuzeit keine wesentliche Ähnlichkeit mit dem des Mittelalters aufweist, so haben auch jene beiden geschichtlichen Mächte auf dem Gebiet des Bildungs- und Erziehungswesens einen durchgreifenden Umschwung herbeigeführt, so daß auch für die Pädagogik mit dem XV. Jahrhundert eine ganz neue Periode beginnt. Weil durch jene Geistesmächte das geistige und materielle Leben der Menschen sich durchaus veränderte, wurde auch die Erziehung und Bildung zum Leben auf ganz andere Grundlage gestellt, mit ganz anderen Mitteln durchgeführt und nach ganz andern Zwecken und Zielen gerichtet. Um mit einem Blick den gewaltigen Unterschied zwischen der modernen und der mittelalterlichen Erziehung und Bildung zu erfassen, brauchen wir nur auf Zweck und Ziel der modernen Bildung hinzuweisen. Die moderne Zeit zielt allerorten auf eine allgemeine Bildung des gesamten Volkes. Alle Volksgenossen sollen einer möglichst hohen Bildung teilhaftig werden, damit ihrer möglichst viele an der allgemeinen Kultur und ihrer Förderung, an ihrer Arbeit und ihrem Genuß können Anteil bekommen. Von solchem Zwecke wußte weder das Altertum noch das Mittelalter. Daß, wie man heute meistenteils glaubt, Kultur, Kulturarbeit und Kulturgenuß Zweck und Ziel des Lebens und Strebens der Völker und der Menschheit sei, war für alle früheren Zeiten ein unbekannter Gedanke —

Zweck und Ziel des Lebens der alten Kulturvölker war die Blüte und Macht des Staates; die mittelalterliche Kultur aber bezweckte die Ausgestaltung der Kirche und des religiösen Lebens zu einem göttlichen Reich. Erst die moderne Zeit wertete die materielle und geistige Kultur so hoch, daß sie ihr den Rang des höchsten, erstrebenswertesten Gutes einräumte. Als wesentlichstes Element der Kultur gilt aber die geistige Bildung. Daher scheidet die moderne Zeit die Menschen in Gebildete und Ungebildete. Dieser Unterschied war dem Mittelalter ganz unbekannt. Da teilte man die Menschen in Geistliche und Weltliche, und dem Klerus sollte die Gelehrsamkeit zukommen; die Laien waren die Ungelehrten. Ungelehrt zu sein wurde aber keineswegs als ein Mangel empfunden, wie heute das Ungebildetsein als ein Vorwurf gilt. Denn Bildung nennen wir den durch Erziehung und Unterricht erworbenen Geisteszustand, durch den einer fähig ist, am allgemeinen Kulturleben seines Volkes und der Menschheit teilzunehmen. Nach moderner Anschauung schließt Ungebildetheit von den höchsten Lebenszwecken aus. Daß das ganze Volk ein gewisses Maß gemeinsamer Bildung empfangen und an der Kultur teilhaben solle und könne, wäre dem Mittelalter als ein unpraktischer, törichter, undurchführbarer Gedanke erschienen. Was unsrer modernen Zeit fast als Axiom gilt, war dem Mittelalter total fremd und unbekannt. Wodurch kam nun dieser Umschwung zustande? Um dies zu erkennen, müssen wir einen Blick auf das Erziehungs- und Bildungswesen am Ausgang des Mittelalters werfen.

Dieses war ganz und gar von der Kirche ausgegangen und zu kirchlichen Zwecken eingerichtet und gehandhabt worden. Die Kirche mit ihren Mönchen und Klöstern, Bischöfen und Priestern hatte den barbarischen Germanenvölkern, welche in der Völkerwanderung von Europa Besitz genommen hatten, nicht allein die christliche Religion, sondern auch die griechisch-römische Kultur und Zivilisation gebracht, wie sie durch die Kirche umgebildet und verchristlicht worden waren. So war die Kirche in jeder Beziehung zuerst die Erzieherin und Lehrerin, dann auch die machtvolle Beherrscherin des gesamten geistigen Lebens des Abendlandes. Zumal da in den germanischen

Reichen zur geistlichen Gewalt der Bischöfe auch noch fürstlich-weltliche Macht hinzukam, nahm die Kirche die erste Stelle im Kulturleben der Völker ein.

Die Kirche stand nun im Mittelalter keineswegs der Bildung und Wissenschaft feindlich gegenüber, nicht einmal gleichgültig; vielmehr fanden Künste und Wissenschaften die reichste Förderung sowohl durch die Klöster, wie durch die weltliche Geistlichkeit. Der größte Teil der mittelalterlichen Erzeugnisse in Künsten und Wissenschaften kommt aus geistlichen Händen. Demgemäß entwickelte die Kirche auch eine bedeutende Kraft auf dem Gebiete der Schule, sobald die allgemeinen, politischen und sozialen Verhältnisse es gestatteten. Jeder Pfarrkirche war vorgeschrieben, daß sie eine Schule zu unterhalten habe, und viele Klöster hatten ihre eigenen Schulen, die allen offen standen, und die armen Schüler fanden reichliche Unterstützungen. Aber ihr Zweck war immer in erster Linie der, einen Nachwuchs sowohl der weltlichen als der klösterlichen Geistlichkeit zu erzielen. Demgemäß waren diese Schulen eingerichtet. Der Stand der Geistlichen war ja auch lange Zeiten hindurch der einzige, welcher einer Schulbildung und der darin geübten Gelehrsamkeit bedurfte. Weder der Ritter- noch der Bauernstand hatte bei den primitiven Zuständen des früheren Mittelalters eine Schule nötig. Erst als an fürstlichen Höfen mit der Macht und dem Reichtum auch feinere, höfische Sitte aufkam, fühlte der Ritterstand das Bedürfnis nach Bildung, nach Künsten und Kenntnissen. Allmählich wuchsen auch die Städte durch Gewerbe und Handel an Reichtum und Macht; es bildete sich ein Bürgerstand, der für Gewerbe und Handel und für die städtische Verwaltung gewisse Kenntnisse nötig hatte. So gründeten die Stadtbürger seit dem XII. Jahrhundert neben den Kathedral-, Kloster- und Pfarrschulen auch Stadtschulen, in denen Lesen und Schreiben und Rechnen, bald auch Latein gelehrt wurde. Die mittelalterlichen Bildungsstätten waren also durchaus Ständeschulen; die Mehrzahl für den geistlichen Stand, die Minderzahl für den ritterlichen und bürgerlichen Stand. An allen diesen Schulen lehrten aber Geistliche, die einzigen Inhaber von Wissen und Bildung. Nur zur Aushilfe und in untergeordneter Stellung bedienten

sie sich auch weltlicher Gehilfen beim Unterricht. Alle Schulführung aber stand unter geistlicher Aufsicht.

Der letzte und höchste Zweck aber, wozu die Kirche Künste und Wissenschaften, Bildung und Gelehrsamkeit in ihrer Mitte mit allem Eifer pflegte, war die Verherrlichung der Kirche und der Religion. Sie standen im Mittelpunkt alles Lebens, und alle Lebensäußerungen waren von der Religion durchdrungen und von der Kirche umfaßt; die Kirche hauchte allen Verhältnissen einen religiösen Geist ein. Wie die gesamte Kultur, so standen darum auch Schule und Wissenschaft durchaus im Dienste der Kirche. Wissenschaft und Bildung wurden in keiner Weise als Selbstzweck angesehen, sondern sollten der Erhöhung, Verschönerung, Verherrlichung und Machtentfaltung der Religion und Kirche dienen, sollten ja doch sogar auch die Mächte der Welt, Könige und Kaiser, nur zum Schutz und Schirm der Kirche und zur Ausbreitung des Glaubens ihr Schwert führen. Diese an sich hochideale und durch und durch religiöse Weltanschauung war im Mittelalter allgemein anerkannt und herrschend. Was es Großes und Dauerndes geschaffen hat, erwuchs aus dieser religiösen Weltanschauung.

Aber mit der unbegrenzten Macht und dem sich stets mehrenden Reichtum der Kirche setzten sich auch immer größere Mißstände darin fest. Je mehr die Klöster an Zahl, Ansehen, Reichtum stiegen, um so unvermeidlicher war, daß Macht und Reichtum zu Üppigkeit und Genußsucht ausarteten, daß die idealen Zwecke, Bildung, Künste und Wissenschaften, vernachlässigt wurden und Unwissenheit und niedriger Sinn die Übermacht erhielten. Die Bistümer, zugleich weltliche Fürstentümer, verweltlichten immer mehr in Politik und Machtstreben. Der hohe Klerus gab nicht selten dem niederen das schlechteste Vorbild. Üppigkeit und schlaffe Disziplin richteten große Verwüstung unter der klösterlichen und säkularen Geistlichkeit an. Unwissenheit, Roheit und Sittenlosigkeit nahmen in allen Ständen überhand. Die Wissenschaft des Mittelalters selbst, die Scholastik und ihre Bildungsstätten, die Universitäten und Schulen, gerieten immer mehr in Verfall. Und gerade auch der Verfall der wissenschaftlichen Bildung, die innere Zerrüttung, durch welche die Scholastik der Auflösung anheimfiel, weckte

mächtig die Sehnsucht nach einer neuen, besseren, höheren Bildung und Wissenschaft.

Die Wissenschaft, die das Mittelalter hervorgebildet hatte, die Scholastik, gewährte denen, die sich ihr widmeten, keine Befriedigung mehr, denn sie war herabgesunken zu einem Spielplatz dialektischer Distinktionen und Quästionen, wo alles bewiesen und alles widerlegt werden konnte, zum Tummelplatz sophistischer Wortfechterei und Eitelkeit, der es nicht auf die Wahrheit, sondern auf die Geschicklichkeit im Disputieren und auf den Beifall der Hörer ankam. Man gefiel sich im Spiel mit der doppelten Wahrheit, wonach philosophisch etwas wahr sein könne, was religiös ein Irrtum, und umgekehrt philosophisch etwas irrig sein könne, was als religiös für wahr und gewiß gelten müsse. Dazu kam noch eine schreckliche Sprache, ein abstruses Latein, in dem nichts mehr von römischer Kraft und römischem Wohlklang war. Kein Wunder, daß darum die Mehrzahl derer, die Philosophie und Theologie studierten, wenn es ihnen nicht gelang in den tieferen Kern der Sache einzudringen, sich mit Überdruß und Verachtung von diesen leeren dialektischen Künsten und Gedankenspaltereien abwandten. Auf allen Gebieten des kirchlichen Lebens, und nicht zum wenigsten auf dem des wissenschaftlichen, machte sich das Bedürfnis und der Ruf nach durchgreifenden Reformen geltend, ein Bedürfnis so tief und allgemein, daß nicht einmal die Konzile, die zu diesem Zwecke gehalten wurden, ihm zu genügen imstande waren. Man sehnte sich, das Alte los zu werden und griff begierig nach jedem Neuen, wenn es nur Beseitigung der alten Mißstände und eine Erhebung des Geistes in Aussicht stellte. Der allgemeine Verfall forderte dringend eine durchgreifende Erneuerung.

Gleichwohl zeigte sich auf der andern Seite gerade im Ausgang des Mittelalters unter Klerus und Laien ein starker Drang nach Bildung und Wissenschaft. Die zweite Hälfte des XV. Jahrhunderts ist zumal in Deutschland überaus reich an Stiftungen neuer Universitäten, Greifswald 1456, Freiburg 1457, Basel 1459, Ingolstadt 1472, Mainz und Tübingen 1477, Wittenberg 1502, Frankfurt 1506. Bischöfe und Fürsten und Städte waren eifrige Förderer dieser Institute. Die Mitglieder der

Dom- und Kollegiatstifte wurden angehalten, auf den Universitäten ihre Studien zu machen. Die Orden und Klöster errichteten für ihre Glieder an den Universitäten eigene Studienhäuser, und die Universitätsmatrikeln weisen nicht nur unter den Professoren, sondern auch unter den Studenten zahlreiche Mönche auf. Gelehrte Äbte waren häufiger als früher. Auch die Zahl der Studierenden nahm überall zu, und nach außen hin ward der innere Verfall durch allerlei Glanz und Prunk verhüllt.

Aber die Meisten blieben von ihren Studien unbefriedigt, denn der damalige Betrieb der Wissenschaften wirkte drückend und lähmend auf die Geister. Die Wissenschaften galten als fertig und abgeschlossen, und die Aufgabe für Lehrer und Lernende war nur die, das alte Hergebrachte zu überliefern und sich anzueignen. Es war eine streng an uralte Lehrbücher, Lehrsätze und Lehrmethoden gebundene Tätigkeit. Das Studium selbst war äußerst schwerfällig, mühsam, langsam, weil Lehrern und Lernenden nur wenig Hilfsmittel zu Gebote standen. Das Buch, das der Lehrer auszulegen und zu erklären hatte, war meist allein in seiner Hand, und er mußte den Studierenden den Text vorsagen; aber es fehlten Mittel und Geschick zum Nachschreiben. Man konnte fast nur mit dem Ohr lernen. Selbst die Lehrer besaßen nur sehr wenige Bücher eigen, ein Dutzend war schon ungewöhnlich; öffentliche Büchereien gab es an den Universitäten noch nicht. Man mußte Jahrzehnte studieren, um sich gediegene und umfassende Kenntnisse anzueignen. Aber diese nach Wissenschaft dürstenden Geister waren nun für alle Neuerungen empfänglich und griffen begierig nach dem, was ihnen als Befreiung vom mühsamen und wenig lohnenden scholastischen Studium durch Form und Inhalt anlockend erschien. Und dieses Neue ließ nicht auf sich warten.

Auf geistigem Gebiete trat schon seit der Mitte des XIV. Jahrhunderts als das stärkste Element zu einer gründlichen Umwälzung der ganzen Denkweise, der Künste und der Wissenschaften und somit auch der Erziehung und Bildung, die Renaissance des griechisch-römischen Altertums auf, d. h. die Erweckung der Bewunderung und Begeisterung für die Künste und Wissenschaften der alten Griechen und Römer. Man entdeckte, daß diese alten Völker Bewunderungswürdiges,

Unübertreffliches, ewig Musterhaftes und Vollendetes sowohl in den Künsten als auch in den Wissenschaften geleistet hätten, was die Erzeugnisse der christlichen Zeiten weit in den Schatten stelle. Aber man blieb nicht bei der Bewunderung, man suchte diese Künste und Wissenschaften wieder zu beleben; man studierte sie, um von ihnen zu lernen, um sie nachzuahmen, um aus ihnen geistige Kräfte neuen Lebens und Schaffens zu schöpfen. Durch die Erneuerung des Alten sollte die ganze Gegenwart wiedergeboren, eine neue Kultur, neue Bildung, neue Wissenschaft erzeugt werden. Es war natürlich, daß mit dieser Bewunderung des Altertums auch der altheidnische Geist, heidnische Gesinnung und Denkweise sich geltend machten. Der christlichen Religion und Kirche überdrüssig, wandte man sich davon ab und nahm begierig die Gedanken wieder auf, mit denen die griechisch-römische Philosophie die höher Gebildeten der alten Zeiten erfüllt hatte. So wurde die antikphilosophische Bildung das Ideal für Denken und Leben, sie war das Werkzeug zum Bruch mit der bisherigen christlichen Weltanschauung, Bildung und Wissenschaft. So inaugurierte die Renaissance eine ganz neue Zeit, und die Lossagung von der alten Denkweise, vom alten Glauben und den christlichen Sitten empfand man als eine Befreiung vom Druck der Kirche, vom Zwang der Priesterschaft, von der Gebundenheit an Dogmen und Satzungen. Es waren starke, freie, hochanstrebende Geister, die sich der alten Künste und Wissenschaften als Hammer und Schwert bedienten zur Zerschmetterung und Vernichtung des bisherigen Denkens und Lebens und zugleich als Material und Werkzeug zum Bau einer neuen Kultur und Bildung.

Die Träger der neuen Geistesbewegung waren Dichter, Gelehrte, Geistliche; ihre Förderer und Gönner die zahlreichen Fürsten und Gewaltherrscher Italiens, die reichen Prälaten, Bischöfe, Kardinäle und Päpste. Ihre Tätigkeit war vorzüglich eine gelehrte und literarische; als Lehrer der altgriechischen und lateinischen Literatur und Dichtkunst, des Griechischen, der Philosophie durchzogen sie Italien, hielten bald da bald dort in den Städten, an Universitäten, an Fürstenhöfen Vorträge und Lehrkurse; sie waren die Hofpoeten, Fest-

redner, Geschichtsschreiber und Prinzenerzieher in den fürstlichen Palästen, und indem sie überall die Ideale antiken Denkens und Lebens anpriesen und verbreiteten, waren sie die Urheber einer neuen Bildung und Kultur unter dem Volk, das damals an der Spitze des europäischen Kulturlebens stand vermöge des Reichtums seiner geistigen Begabung und seiner materiellen Mittel. Denn auch Gewerbe und Handel standen damals in Italien in höchster Blüte.

Sie selbst nannten sich Humanisten, Pfleger des Humanismus. Im Gegensatz nämlich zum bisherigen, religiösen und übernatürlichen Lebensideal, das im Priester und Mönch gipfelte, ward nun das rein Menschliche, die Humanität, zum Ideal erhoben. Voller, ganzer Mensch zu sein, wie ihn die Natur erschaffen, die natürliche Menschlichkeit darzustellen und auszuleben, galt nun als Zweck menschlichen Daseins, und darum erhielt die Richtung, die auch in Erziehung und Bildung nur rein natürliche und humane Ziele und Zwecke aufstellte, den Namen Humanismus.

§ 2.

Das Bildungsideal des Humanismus.

War das mittelalterliche Bildungsideal durchaus von der Religion eingegeben und normiert, so trägt das humanistische keinen religiösen Charakter, sondern ist rein weltlich. Zwar war die Religion ein so mächtiger, tiefgewurzelter Faktor des Lebens, daß auch die Humanisten ihm Rechnung tragen mußten und nicht in offener Feindschaft dagegen auftreten durften, aber sie hielten sich soviel wie möglich gegen Religion und Kirche ablehnend und gleichgültig. Indem beide ihnen keine innere Befriedigung gewährten, suchten sie dafür einen Ersatz in Philosophie, Literatur und Kunst. Während also die christliche Religion das diesseitige Leben als eine Vorbereitung fürs jenseitige, künftige auffaßte und demgemäß alle Dinge des Lebens nach einem ewigen Werte beurteilte, war das humanistische Lebensideal rein weltlich darauf gerichtet, das menschliche Leben durch natürliche Mittel so reich und schön und glücklich wie möglich auszugestalten. Man wollte nicht mehr so sehr für Gott und die Ewigkeit als

für die Zeit und sich selbst leben, und eben zu solcher auch durch geistige Güter geschmückten Lebensgestaltung sollte die Bildung dienen, die man erstrebte.

Die Humanisten faßten ihr ganzes Bildungsstreben zusammen in der Eloquenz, indem sie in dieses Wort alles das hineinlegten, was zur Veredlung des Geistes und Erhöhung menschlichen Glückes dienlich sei. Nach Erasmus besteht die Eloquentia in der copiose loquens sapientia, d. h. in der Weisheit, die in reicher Redefülle sich ausdrücken kann. Für einen wohlgebildeten Menschen ziemt sich zweierlei, sowohl das polite dicere, daß er immer geschickt und gewählt in Worten zu sprechen versteht, als auch das recte vivere, daß seine Lebensführung eine sittlich gute sei. Wo das fehlt, herrscht die vita Cyklopica, tierisch rohe, ungesittete Lebensweise. Aber den Hauptnachdruck legte man dabei auf die rednerisch literarische, nicht auf die sittliche Bildung. Hatten also bisher alle Studien in der Theologie ihren Gipfel und Abschluß gefunden, war sie die Königin der Wissenschaften gewesen, so war die neue Bildung sich Selbstzweck. Die Theologie wurde von nun an Fachstudium der Geistlichen. Man konnte jetzt gebildet sein auch ohne theologisch gelehrt zu sein. Zur Gelehrsamkeit war die Scholastik notwendig gewesen; zu dieser neuen Bildung bedurfte es nur Kenntnis und Übung in Literatur, Poesie und Beredsamkeit. Das war angenehmer und leichter, als die mühsame Scholastik; das war auch für Laien passend und erreichbar.

Solche literarisch-poetische Bildung war aber mehr nur ein Schmuck des Lebens, als für irgend welche praktische Tätigkeit außer der eines Humanisten brauchbar. Wer Muße und Mittel hatte, konnte von solcher Bildung geistigen Genuß haben; als Amüsement reicher Fürsten, Prälaten und Kaufherren war sie in vornehmen Häusern am Platz, aber für das eigentliche Volk fiel nichts dabei ab, wie es denn auch den italienischen Humanisten gar nicht einfiel, auf das Volk wirken und seiner Unwissenheit steuern zu wollen. Und als die deutschen Humanisten die deutschen Städte mit neuen „Poetenschulen" beglücken wollten, fanden sie bei den Bürgern keinen Anklang. Um Bildungsmittel der Jugend zu werden, mußte der Humanismus in Deutschland einen ernsteren, schulmäßigeren,

die sittlichen Elemente der klassischen Literatur mehr betonenden Charakter annehmen, als er in Italien hatte, wie denn überhaupt der freigeistige, libertinistische, religions- und kirchenfeindliche Humanismus in Deutschland zwar viel offener und plumper auftrat, aber sich auch nur um so kürzer halten konnte und nach dem ersten stürmischen Auftreten bald sich überall unmöglich machte. Der deutsche Humanismus unterscheidet sich daher in Bezug auf das Bildungsideal wesentlich vom italienischen, obwohl sie gemeinsame Grundlage haben und sich der nämlichen Bildungsmittel bedienen, denn beide bewegten sich in ganz anderen Lebenskreisen. Der deutsche Humanismus ist volkstümlicher, bürgerlicher Natur, der italienische wesentlich vornehm, aristokratisch. Auch der Unterschied des Volkscharakters kommt dabei in Betracht; beim beweglicheren, heißblütig-leidenschaftlichen, der Religion gegenüber frivoleren Italiener zeigt der Humanismus einen viel leichtfertigeren und hochfahrenderen Charakter als bei dem schwerfälligen, kleinbürgerlichen, von inniger Religiosität durchhauchten deutschen Volk. Nur der Deutsche konnte aus der freien Denkweise des Humanismus eine Schulsache und ein sittliches Erziehungsmittel machen, was ihm freilich ohne die gleichzeitige, kirchliche Reformation wohl auch nicht gelungen wäre.

Wie verschiedenartig sich aber das Bildungsideal des italienischen und des deutschen Humanismus auswuchs, formell war es in beiden Ländern dasselbe. Ihr Ideal haben die Humanisten in Cicero verkörpert, indem sie den Geist dieses altrömischen Redners mit all den Vorzügen sich ausgestattet dachten, welche sie selbst als die edelsten und erhabensten priesen. Cicero galt ihnen nicht bloß als der eleganteste, an Kunst unvergleichlichste Redner und Schriftsteller, sondern zugleich als der edelste Mensch, weiseste Denker, patriotischste Bürger. Als Blüte aller Bildung galt zu schreiben, zu reden, zu denken, zu handeln wie Cicero. Seinen Stil nachzuahmen war aller höchstes Streben; ein ciceronianisches Latein zu schreiben höchster, beneideter Ruhm; ihn in Redensarten und Gedanken nachzuahmen war schon Lob und Verdienst bringend; aber eben darum ward er mit der Zeit zum wahrhaften Marter-

instrument der deutschen Jugend, wie anderseits in manchen Humanistenschulen ein guter ciceronianischer Stil sogar vor Strafen für sittliche Vergehen schützte. Es ist im höchsten Maße für diese ganze Denkrichtung bezeichnend, daß gerade Cicero die Idealfigur ihrer Bildung auf Jahrhunderte hinaus wurde. Nach ihm wurden am meisten gelesen und in Schulen traktiert Terenz und Plautus, weil man von diesen Komödiendichtern am leichtesten das Latein der gelehrten und der fürs tägliche Leben brauchbaren Umgangssprache erlernen zu können vermeinte. Außerdem waren Ovid und Virgil die beliebtesten Dichter. Die griechischen Schriftsteller traten schon wegen der Schwierigkeit der Sprache, bedeutend zurück, obgleich die Humanisten sich möglichste Mühe gaben, auch die griechische Sprache zu pflegen und ihre Literatur zu verbreiten. Unter allen griechischen Schriftstellern war bei weitem am beliebtesten und einflußreichsten Plato. Denn an der platonischen Philosophie glaubte man einen die christliche Religion ersetzenden und zugleich übertreffenden Geistesschatz zu besitzen. Er sollte im Geist der Menschen die Stelle einnehmen, welche während des Mittelalters Aristoteles einnahm; durch jenen wollte man diesen mit der gesamten Scholastik verdrängen. Der Kampf gegen beide galt als Lebensaufgabe der Humanisten. Aber auch die anderen Richtungen der altgriechischen Philosophie wurden wieder erneuert. An Epikureern fehlte es nicht, auch die Stoa hatte ihre Anhänger, und dem Skeptizismus zu huldigen gehörte zum Zeitgeist. Eine Universität stieg im Ansehen, je eiliger und gründlicher sie mit aller Scholastik in Lehre und Lehrformen aufräumte und je eifriger die alten „Poeten“ gepflegt wurden.

Wenn aber das Bildungsideal des Humanismus durchdringen und Dauer gewinnen sollte, so mußte auch für Verbreitung der antiken Literatur gesorgt werden. Außer der Abfassung lateinischer Reden und Gedichte, Schriften philosophischen und historischen Inhalts gehörte es darum zur Haupttätigkeit der Humanisten, Grammatiken der lateinischen und griechischen Sprache zu schreiben, Musterreden, Übungsbücher abzufassen und besonders auch die alten Schriftsteller entweder ganz neu oder in verbesserten Ausgaben herauszugeben.

Fassen wir dieses Bildungsideal in Eins zusammen, so erstrebt der Humanismus die Hervorbildung solcher Menschen, welche in der Literatur des Altertums bewandert und dadurch genährt, in Rede und Schrift gewandt, kunstsinnig, philosophisch denkend, das Dasein edel, würdig und ehrbar gestaltend, so ihrem Leben einen höheren Wert und reicheren Glanz zu geben, im stande sind.

§ 3.

Die Pädagogen und die Pädagogik des Humanismus.

a) In Italien.

Die Geburtsstätte des Humanismus ist Italien. Hier traten auch, sobald die Begeisterung für die alte Literatur erwacht war, zuerst Pädagogen auf, die in zahlreichen Schriften die Grundsätze und Anschauungen der neuen Zeit darlegten und für eine neue Art und Weise der Erziehung im Gegensatz zur scholastischen und mönchisch klösterlichen kämpften. Weil die italienischen Humanisten die Lehrer der deutschen sind, der deutsche Humanismus im italienischen sein Musterbild sah, auch die italienischen Pädagogen und ihre Schriften vielfach auf die deutschen einwirkten, muß notwendigerweise davon zuerst geredet werden.

Der erste durch seine eigenen Schriften bedeutendste Wiedererwecker der alten Literatur ist Franzesco Petrarca, 1304—1374, poëta laureatus, der in seinen Gedichten und populärphilosophischen Schriften seiner Begeisterung für Cicero, Virgil und ganz besonders auch für Plato Ausdruck gab. Vom Mönch Barlam erlernte er die griechische Sprache und wird nun ein leidenschaftlicher Verkündiger der alten Poeten. Er verließ „die barbarische Jurisprudenz", auch Theologie und Philosophie, um sich ganz klassischen Studien hinzugeben. Für Knaben und Sophisten seien jene Schulwissenschaften tauglich; des Mannes würdig seien nur Weisheit und Tugend, wie Cicero und Plato besaßen, welche durch Beredtsamkeit die Tugend mit der Weisheit verknüpften, eine Kunst, die dem Aristoteles völlig gefehlt habe. Sein besonderer Haß galt dem Aristoteles, den Dante noch als den Meister aller, die da wissen, gepriesen hatte, und den Aristotelikern, deren Tummelplatz die Scholastik

war. Von da an war der Kampf gegen beide auf die Fahne aller Poeten und Humanisten geschrieben.

Petrarca, der Vater des Humanismus, ist nach Geist, Charakter, Tendenz und Lebensart das Prototyp aller späteren Humanisten jener Zeiten. Ciceronianische Beredtsamkeit, klassische Form, Wohllaut der Sprache gehen ihm über alles. Die Alten an Weisheit und Tugend nachzuahmen, proklamiert er als sein höchstes Streben. Gleichwohl ahmt er sie immer nur mit Worten nach. Er, der eitle, ehrgeizige, unstäte, nur auf Nachruhm bedachte Schöngeist, bewegte sich, wie die allermeisten seiner Geistesgenossen nach ihm, in den verhängnisvollsten Widersprüchen. Sie priesen am lautesten, was sie selber am wenigsten besaßen. Petrarca schrieb über die Verachtung der Welt, besang die süße Einsamkeit, predigte der Geistlichkeit Moral, während er selber am üppigen Hofe zu Avignon ein sehr freies, sittlich laxes Leben führte. Während er nicht genug Pfründen für sich erhaschen konnte, besang er die Genügsamkeit. Charakterschwachheit und lockeres Leben, Haschen nach der Gunst der Großen und Mächtigen, Betteln um Geld und Gut ist und blieb das Kennzeichen fast sämtlicher tonangebenden Humanisten. Ihnen ist es nie um die Sache, immer nur um die Form und den persönlichen Nutzen davon zu tun, um Ruhm und Gewinn, um von sich zu reden und reden zu machen. Auch für Petrarca ist, was er redet und schreibt, mehr Spiel als Ernst, so erhaben und hochtrabend die Worte auch klingen. Das Leben steht damit im Widerspruch. Das ganze Leben dieser Männer hat etwas Unstätes und Unbefriedigtes; es zieht sie immer dahin, wo sie am meisten Ruhm und Gewinn erhoffen.

Petrarcas Zeitgenosse und Verehrer ist Giovanni Boccaccio, 1313—1375. So elegant sein Decamerone geschrieben war, so schwerfällig war seine Gelehrsamkeit. Er war nicht bloß der erste Italiener, der den Homer lesen konnte, sondern auch der erste, der die alten Handschriften zum Zweck der Herausgabe der alten Schriftsteller miteinander verglich, um verbesserte Texte zu erhalten. Auf sein Betreiben wurde 1350 zu Florenz der erste Lehrer des Griechischen, Leontius Pilatus, angestellt. Seit 1395 lehrte dann auch in Italien der Grieche Manuel

Chrysoloras. Auch das Konzil von Florenz 1438 hatte schon manche gelehrte Griechen nach Italien geführt, wo sie teilweise verblieben; und als vollends 1453 Konstantinopel in die Hände der Türken fiel, ergoß sich ein großer, breiter Strom von gelehrten, in griechischer Literatur bewanderten Lehrern über Italien. Eine Menge gelehrter Italiener traten ihrer Richtung bei, und das jüngere Geschlecht strömte in ihren Unterricht, um es ihnen dann gleich zu tun. Aller Orten, an den vielen kleinen und großen Universitäten, in den Städten, an den Höfen der Fürsten und Prälaten, ja sogar von einzelnen Privatleuten wurden die neuen Lehrer des ciceronianischen Lateins, des Griechischen, der Literatur angestellt. Ihre Hauptbeschäftigung war, bei festlichen Gelegenheiten Reden zu halten und hochstehende Personen und Ereignisse in lateinischen Gedichten zu feiern. Ihr Aufenthalt und ihre Lehrtätigkeit war fast nirgend eine dauernde.

Ganz besonders fand die platonische Philosophie ihre begeisterten Anhänger und Pfleger in der florentinischen Akademie, womit die Mediceer ihren Fürstenhof schmückten. Da lebte Marsilius Ficinus, der Plato ins Lateinische übertrug, da der geistvolle und in vielen Sprachen gelehrte Fürst Pico de Mirandola. Diese Akademie war keine Schule sondern eine Gesellschaft gelehrter und Philosophie liebender Männer, die bei festlicher Gelegenheit im Garten der Mediceer sich zu Vorträgen, Gesprächen und Gastmählern versammelten. Am nützlichsten für die Mit- und Nachwelt waren die philologischen Arbeiten der Humanisten; sie durchwanderten alle Länder und suchten in allen Klöstern nach alten Handschriften der Klassiker; da scheuten sie keine Mühe und Arbeit neu Aufgefundenes in möglichst vollkommener Weise zum Druck zu bringen, die schon vorhandenen Schriften zu verbessern und zu verbreiten, Übersetzungen der beliebtesten Schriften zu veranstalten und Kommentare dazu abzufassen. Damit verdienten sie sich den Dank der Nachwelt mehr als durch ihre eigenen Schriften, von denen, außer den historischen, die meisten sehr bald der Vergessenheit anheimfielen. Diese Männer haben eine ganze Reihe von Schriften der Alten der Vergessenheit entrissen: Schriften von Cicero, Tacitus, Livius, Plutarch, Quin-

tilian, Statius, Lucrez, Ammianus, Plautus, Petronius, Vitruv und viele andere förderten sie zu Tage. Um Grammatik, Metrik, Lexikographie erwarben sie sich große Verdienste, und ganz besonders die Geschichte fand eine fördernde Pflege.

Die Humanisten, die sich auch mit Pädagogik abgaben und darüber Schriften schrieben, lebten fast alle in der zweiten Hälfte des XV. Jahrhunderts, der Blütezeit des italienischen Humanismus. Anregung für diese Art schriftstellerischer Tätigkeit mag den einen Quintilian oder Plutarch gegeben haben. Des letzteren kleine Schrift über Knabenerziehung wurde eben damals neu aufgefunden, und des andern Lehrbuch der Beredsamkeit, ebenfalls neu entdeckt, enthielt gleichfalls eine ausführliche Anweisung für die Erziehung der Jugend zur Beredsamkeit. Die andern kamen zum Schreiben, um bestimmten Fürsten Anweisung über die Erziehung junger Prinzen zu geben.

Die pädagogischen Schriften zeichnen sich vor der übrigen humanistischen Literatur vorteilhaft aus durch den Ernst ihrer sittlichen Gesinnung und meist auch durch die Wärme der Religiosität, die doch ganz frei ist von mönchischer Beschränktheit und Einseitigkeit.

Um 1390 schrieb Paulus Vergerius eine vielgelesene Schrift: De ingenuis moribus et liberalibus studiis, Über edle Sitten und wissenschaftliche Bildung. Er ist der erste, der die Erziehung der Jugend in klösterlicher Abgeschiedenheit widerrät. Die Eltern sollen selber die Aufsicht über die Erziehung ihrer Kinder sich angelegen sein lassen. Sie können nichts Besseres tun, als sie in allen ehrbaren Künsten und Wissenschaften unterweisen zu lassen, um ihnen eine tüchtige Bildung fürs Leben mitzugeben. Die Eltern sollen früh auf der Kinder geistige Begabung achten. Es gibt Merkmale der künftigen Charakteranlage. Die Schamhaftigkeit ist für das Kindesalter das beste Zeichen; besonders vor dem Laster der Lüge ist zu warnen. Ganz modern ist, daß Vergerius schon die staatliche Erziehung fordert, da der Staat das größte Interesse an einer wohlgesitteten Jugend hat. Die Jugend hat ihre besondern Fehler. Der größte ist die Sinnlichkeit, daher ist Mäßigkeit in Speise und Trank und Schlaf frühzeitig zu erstreben. Dann muß sie zur Frömmigkeit erzogen werden, denn was Menschliches

ist dem heilig, der das Göttliche verachtet? Deswegen soll aber dem Aberglauben der alten Weiber nicht das Wort geredet sein. Auch die Regeln des geselligen Lebens und Verkehrs sind zu üben. Besonders wichtig ist die Erziehung künftiger Machthaber. Für sie empfiehlt sich allerdings Erziehung außerhalb des Elternhauses und der Vaterstadt wegen der zu großen Nachsicht der Eltern. Von den Wissenschaften kommt in erster Linie die Geschichte in Betracht, dann die Philosophie mit Betonung der Ethik, dann aber die Eloquenz, um in jeder Lage würdig und schön zu reden. Dann preist er auch die übrigen Wissenschaften einschließlich der Theologie. Hindernisse für das Studium sind Vielwisserei, Mangel an Ordnung und Ausdauer, Eitelkeit, Selbstüberhebung. Erste Stufe zur Wissenschaft ist der Zweifel am eignen Wissen. Für Fürsten und Kriegsmänner empfiehlt er außer der Geistesbildung auch die notwendigen körperlichen Übungen. Des Vergerius Schrift war wirklich wert, als Schullektüre gebraucht zu werden, denn sie ist inhaltlich wertvoll und formell in schönem Latein geschrieben.

Auch Maffeo Vegio aus Lodi (1406—1458) schrieb ein Werk über Kindererziehung: De liberorum educatione. Er selbst, zuerst begeisterter Humanist mit weltlicher Gesinnung, wandte sich als Domherr zu St. Peter in Rom unter Papst Eugen IV. theologischen Studien zu und ward ein inniger Verehrer Augustins und seiner Schriften, wogegen die heidnischen Poeten ganz zurücktraten. Schließlich trat er in den Orden der Augustiner ein und ließ sich nach dem Tode in der Kapelle der heiligen Monika, der er ein Denkmal gesetzt, auch begraben. Durch die Lektüre Augustins sei in ihm der Plan zu seiner Schrift gereift. Das erste Buch seines ausführlichen Werkes beginnt mit „der Pflicht der Eltern", wobei er mit allem Ernst in alle Verhältnisse eingeht. Die Erziehung und körperliche Pflege im ersten Säuglings- und Kindesalter ist ihm so wichtig, wie die spätere. Für alles gibt er Vorschriften bis auf die Namenswahl für die Kinder. Eine wichtige Neuerung aller Humanisten ist ihr Kampf gegen die bisherige barbarische Erziehung durch Schläge, Schimpf- und Drohworte; das schicke sich nur für Sklaven. Milde und Güte richten mehr aus. Mit einem Hin-

weis auf die Erziehung, die Monika ihrem leichtsinnigen, später so hochberühmten Sohne angedeihen ließ, schließt das erste Buch. Das zweite Buch handelt von den Studien. Das Lernen soll erst mit 7 Jahren beginnen, anfangs mehr als Zuschauer und Zuhörer, in einer Schule, wo die Kinder vor der schmutzigen Unterhaltung der Diener und dem Geschwätz der alten Weiber geschützt sind. Die beste Erziehung ist im Vaterhaus und der Vaterstadt unter den Augen des Vaters, denn das Auge des Herrn macht das Pferd fett. Der Vater soll die Schule besuchen, um die Fortschritte des Sohnes kennen zu lernen und die Geneigtheit des Lehrers für ihn zu gewinnen. Auch soll er dem Lehrer häufig Geschenke machen, denn sein Los ist das mühevollste und härteste. Gutes Latein zu schreiben in Prosa und Poesie, darauf wird alles Gewicht gelegt, und Methode und Übungen werden zu dem Zwecke auseinandergesetzt; auch das Deklamieren wird empfohlen. Große Vorsicht ist zu üben in der Auswahl der Schriftsteller, nicht einmal die Bibel ist ganz für die Jugend, sondern nur die Psalmen, Sprüche Salomos und die Weisheit Jesus Sirachs. Außer den Klassikern soll sich der Schüler wenigstens ein allgemeines Verständnis der Wissenschaften erwerben; dazu dient der sogenannte orbis doctrinarum. Das dritte Buch bietet Anweisungen über Berufswahl und vieles andere; auch wird Mädchenerziehung gefordert, ohne daß jedoch von einem eigentlichen Unterricht die Rede ist. Die drei letzten Bücher enthalten eine ausführliche Moralphilosophie mit einer Mahnung an die Jünglinge zu eifriger geistiger und sittlicher Selbstbildung.

Vegios Schrift ist ein gediegenes von pädagogischer Einsicht und Umsicht getragenes Werk, von christlich-sittlichem Geist, edler Gesinnung, hoher Bildung durchhaucht. Christentum und Humanität, Ehrfurcht vor der Autorität der heiligen Schrift und Freiheit des Urteils sind darin aufs vorteilhafteste gepaart. Allen Übertreibungen abhold, ist sein Ziel eine weite wissenschaftliche und zugleich christliche Bildung.

Zahlreich sind die Schriften der Humanisten über Fürstenerziehung. Unter ihnen sei nur die des Leonardo Bruni Aretinus (gest. 1444) genannt: De studiis et literis tractatulus,

worin er die Studien und den Bildungsgang einer Fürstin beschreibt; es ist für die gelehrte Isabella Malatesta verfaßt. Für den jungen Prinzen Ladislaus, den Neffen des Kaisers Friedrich III, künftigen Erben von Ungarn und Böhmen, schrieb Aeneas Sylvius, der nachmalige Papst Pius II (gest. 1464), seine Schrift De liberorum educatione. Ebenso verfaßte Filelfo für den Erzieher des Prinzen Giangaleazo Sforza in Mailand eine pädagogische Schrift in Form eines Briefes.

Auch Battista Guarino, Professor in Verona, gest. 1513, schrieb De ordine docendi et studendi, Anleitung zum Lehren und Studieren. Darin wird besonders betont, daß das ganze und volle Verständnis der lateinischen Poesie ohne Kenntnis der griechischen Sprache unmöglich sei; sogar das Griechisch-Schreiben fordert er. Neben den Sachkenntnissen, die aus den Alten zu schöpfen seien, sei es eine Hauptaufgabe, die humanen Sitten kennen zu lernen und zu beschreiben.

Wie die neue Erziehungsweise praktisch durchzuführen sei, das zeigte der treffliche Vitterino Ramboldini da Feltre, gest. 1446. Nachdem er aus ärmlichen Verhältnissen sich durch Talent und Eifer tüchtige Kenntnisse erworben hatte, sammelte er als Lehrer der Rhetorik und Philosophie zu Padua und zu Venedig eine große Zahl von Schülern um sich. Da übertrug ihm der Markgraf Gian Francesco Gonzaga von Mantua die Erziehung seiner vier Söhne. Mit dem Prinzen wurden noch andere Knaben erzogen, deren Zahl zu Zeiten bis auf 80 stieg. Unfern dem Palaste und der Stadt, auf grüner, von anmutigen Gängen durchschnittener Wiese wurde ihnen ein eigenes Schulhaus oder Seminarium errichtet, mit Gallerien und Hallen, Höfen und Springbrunnen vergnüglich ausgestattet, die Wände mit spielenden Kindern ausgemalt, am Ufer eines kleinen Sees. Die Bürger von Mantua nannten das Haus Casa giocosa, Haus des Frohsinns. Hier lehrte Vittorino mit seinen Gehilfen die Knabenschar. Der körperlichen Entwicklung ward große Sorgfalt gewidmet durch Übungen im Laufen, Ringen, Ballspiel, Waffenübungen und Kriegsspiel. Die Humanisten waren ja überhaupt die ersten, welche neben der geistigen Erziehung auch Körperpflege mit allem Ernst getrieben wissen wollten.

Aller Weichlichkeit abhold, sollten die Knaben Hitze und Kälte, Regen und Sturm ertragen lernen. Echt humanistisch war Vittorino bestrebt, das Lernen zu einer Freude für den Schüler zu gestalten und die Lust dazu zu wecken. An die Stelle der Schläge und Drohworte oder beleidigender Schimpfwörter sollte freundliche Mahnung treten und Weckung des Wetteifers. Der Unterricht bestand hauptsächlich im Lesen der alten Klassiker, unter denen Virgil und Cicero die erste Stelle einnahmen, daneben Livius und Quintilian. Sittengefährliche Poeten, wie Ovid, waren ausgeschlossen. Dagegen fanden auch die Griechen eifrige Pflege, besonders die Dichter, von Homer an bis zu Aeschylos und Pindar. Redeübungen, Übersetzungen und Auswendiglernen der schönsten Stellen gingen nebenher. Auch Mathematik, Logik und Metaphysik waren Unterrichtsgegenstände. Vittorinos Tätigkeit war von ernster Frömmigkeit getragen, und er selbst nahm an den Andachtsübungen seiner Schüler teil. Seinen hohen Gehalt verwendete er zur Unterstützung armer Schüler; er starb so arm, daß er auf Staatskosten beerdigt wurde. Sein Seminarium wurde das Vorbild für die Pensionate der Jesuiten und ähnlicher Institute.

Von besonderer Bedeutung auch als pädagogischer Schriftsteller ist der Spanier Juan Luis Vives. 1492 zu Valencia geboren, studierte er 1509 in Paris. Von 1512 bis zu seinem Tode 1540 lebte er hauptsächlich in Brügge. Streng katholisch hielt er sich doch zu den Humanisten, bekämpfte die Scholastik und tadelte scharf und freimütig die Schäden der Kirche. Zur Verteidigung der Religion schrieb er die bedeutende Schrift De veritate fidei Christianae. Seine theologischen und philosophischen Schriften erwarben ihm einen berühmten Namen und weitreichenden Einfluß. Sein pädagogisches Hauptwerk führt den Titel De literis, von den Wissenschaften. In den 7 ersten Büchern handelt er ausführlich vom Verfall der bisherigen Wissenschaften. Dabei bekämpft er auch die gerade damals besonders hochgehaltene Scheinwissenschaft der Astrologie, der sogar die meisten Humanisten, z. B. Melanchthon, noch anhingen. In den folgenden 5 Büchern handelt er vom Unterricht in den Wissenschaften, über ihre Entstehung und

ihr Wesen, über die Religion als Anfang und Ende aller höheren Bildung. Schulbücher und Privatlektüre werden besprochen, ebenso Lehrerwahl und Lehrercharakter. Er verlangt, daß die Lehrer erst ein Examen ablegen und Probezeit durchmachen sollen. Ebenso neu ist seine Forderung, daß die Lehrer einer Schule Lehrerkonferenzen abhalten sollen zur Beratung über Studien, Fleiß und Leistungen der Schüler. Untüchtige Schüler sollen zurückgewiesen werden. Wären solche Schulen vorhanden, so wären sie der Privaterziehung vorzuziehen. Jede Stadt soll eine Schule erhalten; die Erziehung zu den heimischen Sitten und für das bürgerliche Leben soll der Jugend von ehrwürdigen Greisen zu teil werden. Der Unterricht soll nach der induktiven Methode erteilt werden. Er fordert auch Pflege der Muttersprache, aber Universalsprache aller Gelehrten und Gebildeten ist das Latein. Für volle Kenntnis des Lateins ist aber auch das Griechische nötig, wie zum Französischen und Spanischen das Latein. Die lebenden Sprachen sind nicht systematisch, sondern durch Umgang und Übung zu lernen. Der erste Unterricht soll in der Muttersprache geschehen. Quellen aller Bildung sind die alten und neuen Schriftsteller, soweit sie nichts Unsittliches enthalten. Im vierten Buch folgt ein Abriß der zu lehrenden Wissenschaften, Logik, Physik, Metaphysik, Rhetorik, Grammatik, Optik. Auch Kenntnisse des Ackerbaus, der Architektur, der Schiffahrt, der Medizin und Staatswissenschaften wird empfohlen. Hier zeigt Vives seine ausgebreiteten Kenntnisse in allen Gebieten und gibt viele geistvolle Bemerkungen. Es ist zugleich die erste Forderung der Einführung der Realfächer in die Schule. Das letzte, fünfte Buch enthält eine Abhandlung über Leben und Sitten des Gelehrten. Außer diesem großen Erziehungswerke schrieb Vives noch eine bedeutende Schrift über die Erziehung der christlichen Frau; es ist der Königin Katharina von England gewidmet und bedeutsam in der Geschichte der Erziehung des weiblichen Geschlechtes. Des Vives Schriften wurden lange hochgeschätzt und viel benutzt. Auch die Jesuiten nahmen manche seiner Grundsätze in ihre Erziehungsweise auf. Durch den systematischen Aufbau seiner Lehren überragt er die meisten anderen Humanisten.

b) In Deutschland.

Beim deutschen Humanismus können wir auch zwei Perioden unterscheiden, eine ältere und eine jüngere.

Die Renaissance war in Italien schon längst zur Blüte und Herrschaft gelangt, da galten die Deutschen den Italienern immer noch als Barbaren und Bestien. Zwar waren das ganze Mittelalter hindurch nicht bloß deutsche Kriegsheere nach Italien gezogen, sondern auch viele, die sich dort umfassendere Kenntnisse aneignen wollten, und auch manche Italiener kamen als Lehrer über die Alpen, immerhin aber konnte sich in der zweiten Hälfte des XV. Jahrhunderts die deutsche Kultur und Bildung lange nicht mit der italienischen messen. Diese ganz unermeßliche und durch bloß literarische Mittel undurchführbare Aufgabe stellten sich aber die deutschen Humanisten. Sie alle wollten das deutsche Volk auf die Kulturstufe und Bildungshöhe der Italiener erheben, und sie glaubten das durch Einführung der humanistischen Studien erreichen zu können. Während aber der ältere deutsche Humanismus durch die alten Schriftsteller nur das wissenschaftliche Studium überhaupt heben und bereichern, verbessern und vervollkommnen wollte, steigerte sich der Fanatismus der jüngeren Humanisten bis zum förmlichen Haß gegen deutsches Wesen und besonders auch gegen die deutsche Sprache, deren Gebrauch in ihren Schulen geradezu mit körperlichen Strafen belegt wurde. Die deutsche Bauernsprache sollte unter Gebildeten nicht mehr gehört werden. Sie meinten durch ihre Schulen den deutschen Geist nicht bloß zum Lateinsprechen und Lateinschreiben, sondern auch zum antiken Denken und Fühlen umwandeln zu können, ein Irrtum, der großen Schaden anrichtete und der Grund ist, warum wir Deutsche so spät erst zu einer nationalen deutschen Literatur kamen, während in Italien, Frankreich und Spanien der Humanismus gerade die Bildung von nationalen Literaturen befördert hatte. Den deutschen Humanisten gelang es auch nie an den Fürstenhöfen und im sozialen Leben die große Rolle zu spielen, wie den italienischen. Dem deutschen Charakter und Leben gemäß ist der deutsche Humanismus nicht zur Sache der Vornehmen und Großen geworden, sondern immer blieb er bürgerlich und schulmeisterlich;

Digitized by Google

er suchte seine Stelle an den Universitäten und feierte seine Triumphe in den Schulen. Die Blütezeit des deutschen Humanismus dauerte auch nicht lange, nur ein halbes Jahrhundert, dann wurde er teils bei Seite geschoben, teils den Interessen der Reformation dienstbar gemacht.

Ein Vorläufer des eigentlichen Humanismus ist Peter Luder von Rislau. Dieser unstäte, leichtfertige „Poet" hat sich die Aufgabe gestellt, „die Barbarei der Deutschen auszurotten." Der erste Humanist ist der hochverehrte und edle Rudolf Agricola, geb. 1443. Seine humanistische Bildung erwarb er sich in Italien. Zurückgekehrt lebte er am Hofe des Kurfürsten Philipp von der Pfalz zu Heidelberg ohne bestimmtes Amt, er verfaßte auch die kleine Schrift De formando studio und drei Bücher De inventione dialectica. Sein Bildungsideal ist die Eloquenz eines Cicero und Quintilian; der Traum seines Lebens war, Deutschland mit Italien ebenbürtig zu machen an Bildung und Kultur. Er starb 1485.

Zu seinen Schülern gehörte Conrad Celtes, gestorben 1508. Auch er bereist Italien, ist eine Zeit lang Prinzenerzieher und Professor in Heidelberg, dann in Wien. Er verfaßte Lehrbücher, schrieb lateinische Gedichte, agitierte für Verbreitung der neuen Bildung und stiftete auch zu diesem Zwecke humanistische Gesellschaften. Ebenfalls an der Universität Heidelberg lehrte der gefeiertste Humanist der älteren Periode Jakob Wimpheling aus Schlettstadt, gestorben 1528. Obwohl er kein Griechisch konnte, ist er doch ein eifriger Lobredner dieser Literatur. Er erwartet von der neuen Bildung eine Verbesserung der Sitten des in Unwissenheit und Unsittlichkeit versunkenen Klerus. Der Mangel an Eloquenz sei aller Übel Ursache und die Schuld an der geringen Bildung und den schlechten Sitten der Deutschen. Mit der Eloquenz werde Weisheit und Tugend in die deutschen Lande einziehen. Er schrieb zahlreiche Schriften über Erziehung und Unterricht: Isidoneus oder Wegweiser 1497; Agatharchia, Fürstenspiegel 1498; Adolescentia, Jugend 1500; Diatriba de proba institutione puerorum in trivialibus et adolescentum in universalibus gymnasiis 1514; auch einen Auszug der deutschen Geschichte, Epitome rerum Germanicarum. Wie scharf er auch die Unwissenheit und Sittenlossigkeit der

Geistlichen rügte und eine Verbesserung aller Zustände verlangte, trat er doch nicht der Reformation bei, sondern wurde ein immer eifrigerer Verteidiger des alten Glaubens.

Nicht ohne Bedeutung für Entstehung und Verbreitung des Humanismus sind auch die „Brüder des gemeinsamen Lebens" oder „Hieronymianer". Diese Priesterkongregation, von Gerhardt Groote 1384 gestiftet, beschäftigte sich in ihren zahlreicheu Fraterschulen mit dem Lateinunterricht der Jugend. Da ihr Unterricht unentgeltlich war, hatten sie außerordentlichen Zulauf und in ganz Norddeutschland und den Niederlanden von Cambrai in Flandern bis Culm in Westpreußen, aber auch in Mitteldeutschland zahlreiche Schulen. Auch am Oberrhein war Schlettstadt eine berühmte Schule der Hieronymianer; ihr Hauptsitz aber war Deventer, wo ums Jahr 1500 sogar 2200 Schüler gewesen sein sollen. Der Gymnasiarch Alex. Hegius führte in ihre Schulen die Lektüre der alten Schriftsteller ein und so erhielten sehr viele der deutschen Humanisten in ihren Schulen ihre humanistische Bildung. Zu ihren berühmtesten Schülern gehörten eben Wimpheling, Dringenberg, Erasmus und viele andere. Rudolf von Langen, zu Deventer gebildet, ging dann nach Italien, zurückgekehrt gründete er zu Münster eine humanistische Schule, an der Murmellius lehrte. Hermann von dem Busch ging ebenfalls aus der Schule zu Deventer hervor, machte Reisen in Italien, Frankreich, England und hielt dann Vorträge in Deutschland über die Klassiker. Zu Schlettstadt wirkte Dringenberg, der Lehrer Wimphelings. Auch Thomas Platter lernte auf dieser Schule und lehrte dann in Basel an eigener humanistischer Schule.

Auch Erfurt wurde ein Hauptsitz der Humanisten. Da lehrte an der Universität Crotus Rubianus und Eobanus Hessus. Mutianus Rufus, gestorben 1526, zu Gotha war das geistige Haupt aller der Humanisten, die sich in Thüringen aufhielten. Mit diesem Kreise beginnt der jüngere Humanismus.

Den Wendepunkt bildet der „Pfefferkorn'sche Handel", der Kampf Reuchlins gegen die Dominikaner in Köln. Durch die Gunst und Unterstützung des Dominikaners und Ketzermeisters Jakob Hochstraten hatte der getaufte Jude Pfefferkorn

den Antrag gestellt beim Rat zu Köln, daß den Juden alle ihre hebräischen Schriften, besonders der Talmud, genommen, und verbrannt werden sollten, damit sie sich um so eher zum Christentum bekehrten. Die Sache kam zur Entscheidung vor den Kaiser Maximilian I. Eine Kommission, an deren Spitze Johann Reuchlin aus Pforzheim stand, wurde mit der Untersuchung der Judenbücher beauftragt. Reuchlin entschied zu Gunsten der Juden und gab den Rat, die Juden wissenschaftlich zu widerlegen und mit Milde und Güte zu bekehren. Daraus entspann sich eine erbitterte literarische Fehde zwischen den Humanisten und den Dominikanern zu Köln. Da traten die jüngeren Humanisten, die sich um Mutian gesammelt hatten, an der Spitze Ulrich von Hutten und Crotus Rubianus, in den Kampf ein durch Veröffentlichung der Epistolae obscurorum virorum, Briefe der Dunkelmänner, 1515—1517, worin das Leben und Treiben, das Latein und die Wissenschaft der Mönche dem Spott und der Verachtung aller Gebildeten preisgegeben wurden. Dieser Kreis jüngerer Humanisten gleicht mehr dem italienischen; sie sind Schöngeister, die ein Wanderleben führen und meist in Streitigkeiten verwickelt waren. Sie glänzten durch allerlei literarische Leistungen. Conrad Celtes wurde der deutsche Horaz, Eobanus Hessus der christliche Ovid genannt; seine poetische Psalmenübersetzung wurde in die Schulen eingeführt.

Hermann von dem Busch schrieb viele Lobgedichte; Huttens Stärke lag in Satiren und Spottgedichten. Reuchlin, Frischlin, Sabinus schrieben Epen und Dramen. Andere versuchten sich in historischen Darstellungen. Bedeutender sind ihre philologischen Leistungen: ihre Klassikerausgaben, deren Erasmus unzählige besorgte, ihre Kommentare, Übersetzungen, Grammatiken, wobei Melanchthon, Cammerarius, Willibald Pirkheimer und Eobanus sich hervortaten. Auch viele Lehrbücher der Eloquenz, der Verskunst, der Deklamation, Sprichwörter und Sentenzensammlungen, Anekdoten- und Gesprächbüchlein traten ans Licht. Zur Verbesserung der Studien und der Studienordnung wurde unendlich viel geschrieben.

Der geistvollste und berühmteste Vertreter des deutschen Humanismus ist Erasmus, dessen Person und Leistungen für diesen ganzen jüngeren Humanismus charakteristisch und typisch sind in bester Weise.

Digitized by Google

Desiderius Erasmus, geboren 1467, der Sohn eines Geistlichen, kam frühzeitig in die Schule zu Deventer; nach einem mißlungenen Versuch, Klosterbruder zu werden, bereiste er Italien, Frankreich, England; seit 1521 blieb er fast unausgesetzt in Basel, sich ganz der literarischen Tätigkeit widmend. Hier starb er 1536 fast siebenzigjährig. Besonders verdient machte er sich durch seine erste, kritisch bearbeitete Textausgabe des Neuen Testaments 1516, zahlreiche Ausgaben von Kirchenvätern und alten Klassikern. Er war unermüdlich in Herstellung besserer Texte und Ausgahen. Carl V. machte ihn zum kaiserlichen Rate und der Papst Paul III. verlieh ihm die Propstei Deventer. Während die italienischen Humanisten jener Zeit das Christentum ziemlich offen abgeschüttelt hatten und als Mythologie behandelten, so kämpfte in den deutschen Humanisten immer noch der christliche mit dem antikheidnischen Geiste. So zeigen auch des Erasmus Schriften diesen Zwiespalt. Einerseits schrieb er die vortrefflichsten Schriften, getragen von echt christlichem Geiste, andererseits tragen auch Schriften bedenklichen Inhalts seinen Namen.

Unter seinen Schriften zur Erziehung ragt besonders ein Werk hervor, Christiani matrimonii institutio, Anleitung zur christlichen Ehe, 1526; sie enthält den Traktat: Declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate 1529. Über die Erziehung der Knaben zur Tugend und zu freien Wissenschaften und zwar gleich von der Geburt an. Hier stellt Erasmus einen vierfachen Erziehungszweck auf: 1. Das Kind soll den Samen der Gottesfurcht in sich aufnehmen, 2. es soll in den freien Künsten unterrichtet werden, 3. es soll für das praktische Leben tauglich werden, 4. es soll von Jugend auf sich feine Sitten aneignen. In der Erziehung ist die Religion das Wichtigste; in ihren ersten Anfängen soll schon die Mutter sie ihnen beibringen, damit es Gott über Alles fürchten und lieben lerne. Gott hat durch Jesum Christum denen, die an ihn glauben und seine Gebote halten, das ewige Leben verheißen, und durch den heiligen Geist wohnen Vater und Sohn in dem Herzen des Frommen. Jesus müsse den Kindern liebenswürdig gemacht werden durch sein Beispiel. Der Tag beginne mit Kirchenbesuch, schließe

mit Gewissenserforschung und Reue. Nicht mit Schlägen, sondern mit evangelischer Zucht sei beim Lernen zu verfahren, das erst vom siebenten Jahr an geschieht. Auch die Mädchen sollen unterrichtet werden. In der Schrift „Über die Höflichkeit" hebt er die Wichtigkeit und Herrlichkeit des Lehrerberufs ganz besonders hervor; in Absicht der Wirksamkeit komme es dem Amt des Königs gleich. Eine Studienordnung, De ratione studii, veröffentlichte er 1512, es ist eine Gymnasialpädagogik des deutschen Humanismus. Zwei Stücke, lehrt er, gehören zur rechten Erkenntnis, die der Sachen und die der Wörter; früher ist die der Wörter, wichtiger die der Sachen. Latein und Griechisch sollen gemeinsam begonnen werden, denn sie sind so eng verwandt, daß sie gemeinsam besser und schneller erlernt werden, als einzeln. Wie die Muttersprache in wenigen Monaten durch Sprechen erlernt werde, so soll auch das Latein durch lebendiges Sprechen begonnen werden. Dies geschieht am besten durch Hauslehrer; ebenso soll es in der Schule geschehen; es soll dabei durch kleine Belohnungen und Strafen nachgeholfen werden. Auch beginne man gleich mit der Lektüre, damit man Beispiele für die Regeln habe. Erst wenn Sprachfertigkeit erzielt sei, soll eine größere Grammatik vorgenommen werden. Bei der Lektüre sollen nur die nötigen Erklärungen gegeben werden, sie dürfen nicht zum Auskramen aller möglichen Gelehrsamkeit dienen. Zuerst ist der Zusammenhang des Sinnes aufzuweisen, dann die Schönheiten und Eigentümlichkeiten des Ausdrucks nebst Vergleich mit Ähnlichem, endlich folgt die moralische Nutzanwendung. Sentenzen sind herauszuschreiben und zu lernen. Der beste Lehrmeister ist der eigene Schreibstift, daher sind die Schüler anzuhalten, selber Briefe, Erzählungen, Gleichnisse, Lobreden, Gedichte zu verfassen. In andern Schriften folgt er der Zeitmode und empfiehlt das elegante Latein. In seiner Anleitung zur Eloquenz, De duplici copia verborum et rerum, zeigt er wie man die zwei Sätze: tuae literae me magnopere delectarunt und semper, dum vivam, tui meminero, „Dein Brief hat mich sehr gefreut" und „Solange ich lebe, gedenke ich Dein", jeden in mehr als 150 Wendungen wiedergeben könne. In seinem Ciceronianus, seu de optimo genere dicendi, dagegen tritt er

heftig wider den phrasenhaften Formalismus der Humanisten auf. Er tadelt scharf die Nachbeter Ciceros, die nur die Äußerlichkeiten nachahmen, aber den Sinn nicht erfassen. Über den klassischen Studien solle man nicht das Christentum und die Kirchenväter vergessen.

Auch noch ein Schullesebuch verfertigte er unter dem Titel: Colloquia familiaria. Es will den Knaben spielend gute Sitten und elegantes Latein beibringen. Es enthält aber eine Anzahl lasciver Stellen, so daß Luther es seinen Kindern verboten haben wollte, weil, wie Luther in den Tischreden sagt: „er in denselben viel gottlos Ding redet und lehrt unter fremden, erdichteten Namen und Personen, vorsätziglich die Kirche und den christlichen Glauben anzufechten." Vergeblich suchte Erasmus sich damit zu entschuldigen, er habe dies geschrieben, damit die Knaben nicht später erst der Lehrerin der Thoren, der Erfahrung, Lehrgeld zahlen müßten. Sie sollten aus seinem Buch die törichten Begierden kennen lernen; das sei Lebensweisheit. In Frankreich wurde das Buch verboten, in Spanien verbrannt, in Rom auf den Index gesetzt, in Deutschland aber in manche Schulen eingeführt.

In Erasmus spiegelt sich durchaus die schwankende Haltung so vieler Humanisten und Gebildeten Deutschlands. Einerseits erkannten sie die Unhaltbarkeit der alten Zustände, anderseits konnten und wollten sie ihre eignen Bestrebungen nicht bis in ihre letzten Konsequenzen verfolgen, weil sie selber fühlten, daß vieles dabei nur gehaltloser, den Geist doch nicht voll und ganz befriedigender Schein war, dem der rechte Kern fehlte. Darum konnte es auch der viel kraftvolleren, religiösen Bewegung nicht schwer fallen, den Humanismus in ihren Dienst zu zwingen und den reinen Humanismus aus der Führung der Nation zu verdrängen.

Der Humanismus hat jedoch seine außerordentliche Bedeutung und Wichtigkeit für die Entstehung der modernen Bildung, Erziehung und Schulung. Er ist nicht bloß eine Reaktion gegen die alte, überlebte Bildung und Schulmethode, sondern er ist der geistvolle Anfänger und Vertreter einer auf reale Kenntnisse historischer und literarischer Natur gehenden Geistesrichtung und Bildung. Er sucht nach einer neuen Methode

Digitized by Google

des Lehrens und Lernens, des Studierens und Forschens, und mit der neuen Methode verbindet er einen neuen Inhalt. „Neue Wörter und neue Sachen“ ist seine Devise. Sein Bemühen ist 1. eine Reform der Grammatik und des grammatikalischen Unterrichts, 2. durch die Humanisten wurde die ganze Erziehungs- und Unterrichtsweise aus bloßer Routine zu einer Kunst ausgebildet, 3 sie erzeugten eine förmliche Literatur der Pädagogik und Methodik, 4. durch emsiges Sprachstudium wurde der Humanismus der Begründer der Philologie, 5. durch ihn wurden Griechen und Römer zu einem wirksamen Bildungselement des modernen Geistes, 6. mit der Liebe zu den Alten erwachte aber die Liebe zu der Geschichte überhaupt, und so ist es der Humanismus, der die ersten historischen und antiquarischen Studien erweckt und der eigentlichen Geschichtswissenschaft die Bahnen geebnet hat. Der Humanismus hat demnach eine Menge Samenkörner ausgestreut, deren Frucht die Bildung der Neuzeit ist. Und obwohl seine Kraft und Blüte in Deutschland von der dazwischengekommenen Reformation geknickt und aufgehoben wurde, so wandelt die neuere Zeit in mancher Beziehung doch viel mehr in den geistigen Bahnen des Humanismus als der Reformation.

Kap. 2.

Die Reformation.

§ 4.

Die Reformation und ihre Bedeutung für Kultur und Bildung.

Die Reformation ist aus dem innersten Geiste des deutschen Volkes geboren; sie ist die welthistorisch größte und fruchtbarste Geistestat der deutschen Nation. Sie hat nicht bloß dem deutschen Volk ein neues Leben gebracht, seinen geistigen Bestand umgestaltet und seine geistigen Kräfte auf neue, höhere Ziele gerichtet, sondern sie hat auch auf alle Kulturvölker der Erde den mächtigsten Einfluß ausgeübt, der, noch lange nicht erschöpft, erst in ferner Zukunft sich vollkommen entfalten und seine Vollendung finden wird. Die deutsche Reformation ist keine bloße Kirchenerneuerung, sondern durch sie sind in

der Menschheit neue Geisteskräfte entbunden worden, die stark und kräftig sich erwiesen, in ihr ein neues Geistesleben zu erzeugen. Die geistige Wirkung der Renaissance wird noch weit übertroffen durch die Reformation, so sehr, daß erstere längst schon wie ein schnell verglühendes Meteor verblichen wäre, wenn nicht die Reformation sie in ihre Sonnenbahn aufgenommen und zum Trabanten ihrer Lichtfülle gemacht hätte. Denn während die Renaissance nur die obersten Volkskreise mit ihrem Zauberlicht bestrahlte, hat die Reformation die innersten Tiefen der deutschen Volksseele mit ihrem Licht und ihrer Wärme durchglüht, und die Macht der religiösen Bewegung erwies sich viel stärker, andauernder, weitgreifender als die bloß schöngeistige, literarisch-künstlerische Bildungsbewegung.

Wir dürfen die Reformation nicht nach dem bemessen, was den Reformatoren selbst als Zweck und Ziel ihres Ringens und Strebens vorgeschwebt hat, auch nicht bloß nach dem, was als erste Frucht zu Tage trat, auch nicht nach den Neugestaltungen, die sie bloß dem kirchlichen Leben gebracht hat; sondern wir müssen ihre Bedeutung nach dem bemessen, was die Geschichte der Jahrhunderte seither als geistigen Erwerb an Kultur und Bildung ans Licht gefördert und wozu die religiöse Bewegung der Reformation erst die Bedingungen geschaffen und die Kräfte erzeugt hat. Wenn das Christentum seit seiner Erscheinung sich als eine welthistorische Geistesmacht allerersten und höchsten Ranges erwies, so ist die Reformation eines der wichtigsten Elemente seiner geistigen Machtentfaltung, ja die Reformation ist einer der bedeutendsten Faktoren der inneren geistigen Entwicklung des Christentums selber. Sie hat dem Christentum selber eine andere Gestaltung gegeben, als seine bisherige Entwicklung zu stande gebracht hatte. Die Reformation hat das Christentum von der erdrückenden Herrschaft einer geistesmächtigen, aber auch gewalttätigen und die Geister knechtenden Hierarchie befreit; sie hat dem Christenmenschen seine geistige Freiheit und innere Selbständigkeit Gott und Menschen gegenüber zurückgegeben; sie hat das Christentum selber von der Fessel einer schwerbelastenden Tradition und vom harten Druck geist-

bindender Formeln erlöst und ihm für weite Gebiete eine neue, erhöhte Aktionsfähigkeit gegeben, wodurch es erst recht sein geistiges Wesen und Leben zum Heil und Segen der Menschheit betätigen kann. Die Folgen der Reformation erstrecken sich daher auf alle Gebiete des Lebens, auf das religiöse und politische, soziale und ökonomische, künstlerische und literarische. Die geistige Kultur und der allgemeine Bildungsstand, das wissenschaftliche Leben, die künstlerischen Bestrebungen sind daher unter den protestantischen Völkern viel reicher und höher und allgemeiner entwickelt als in rein katholischen, und eben darum sind die protestantischen Völker durch ihre Bedeutung und Macht an die erste Stelle gerückt.

Der Protestantismus hat sich als ein mächtiges Bildungsprinzip intellektueller und moralischer Art erwiesen, wodurch alle Wissenschaften zu höherer Blüte kamen und das gesamte Bildungswesen der protestantischen Völker auf eine ungeahnte Höhe gehoben wurde.

Was der Humanismus ganz vernachlässigt hatte, ja was durch ihn unmöglich gemacht zu werden drohte, das erreichte mit einem Schlage Luthers deutsche Bibelübersetzung: die Formung und Ausgestaltung der deutschen Sprache zu einer für jede Stilart geschmeidigen, wohlgeordneten Schriftsprache, die ebenso brauchbar für wissenschaftlichen Ausdruck als wie für volkstümliche Darstellung sich zeigte. Die von den Humanisten verachtete Bauernsprache zeigte in den Schriften Luthers eine Kraft, einen Wohlklang, einen Reichtum an Ausdrucksmitteln für jedweden Gedanken, daß durch Luthers Werk das Fundament für die ganze, künftige deutsche Nationalliteratur gelegt war. An Luthers Bibelsprache lernten die Deutschen überhaupt klar und kraftvoll reden und schreiben. Indem aber Luther die Freiheit, Selbstverantwortlichkeit und das allgemeine Priestertum in religiösen Dingen verkündete und die Religion Christi auf ihre Quellen und Urkunden, die heilige Schrift, zurückführen wollte, hat er damit die Allgemeinheit und Notwendigkeit eines gewissen Maßes von Bildung und Kenntnissen von jedem Christen verlangt, und die Forderung einer allgemeinen Schulung des ganzen Volkes aufgestellt. Er knüpfte Religion und Glauben an ein Schrifttum, das alle lesen, ver-

stehen und in ihr Leben umsetzen sollten. Die allgemeine Unwissenheit des Volkes wurde dadurch für einen Mangel und für Unrecht erklärt. Durch den Protestantismus wurde daher das Bedürfnis nach allgemeiner Volksbildung und Volksschulung mächtig geweckt, so daß sogar die katholisch gebliebenen Völker diesem Drang folgen und die lang vernachlässigte Volksbildung in Angriff nehmen mußten. Die in Folge der Reformation bewirkte Neugestaltung und Ausbreitung des Schulwesens war ein mächtiges Mittel zur Verbreitung und Verallgemeinerung der geistigen Kultur überhaupt. Unter keinen Völkern ist ein gewisses Maß von allgemeiner Bildung so weit und allgemein verbreitet wie unter den Völkern der Reformation. Und indem das evangelische Volk von einer Masse zeremonieller Leistungen und vermeintlich gottesdienstlicher Handlungen und von religiösem Formalismus befreit wurde, wodurch Geist und Gemüt bisher absorbiert worden waren, konnte der Volksgeist sich auch mehr den rein menschlichen Zwecken hingeben, und so stieg auch die rein materielle Kultur der evangelischen Völker über die der übrigen.

Freilich, je höher, freier, geistiger die reformatorischen Prinzipien waren, um so zahlreicheren und schwereren Gefahren war ihr Mißbrauch ausgesetzt. Die Selbständigkeit des Individuums und die Loslösung von der kirchlichen Autorität bedrohte das private und öffentliche Leben der protestantischen Völker immer mit geistiger Zerfahrenheit in bloß willkürliche und subjektive Denkart und Willensrichtung; die persönliche Verantwortung in religiösen Dingen schlug nur zu oft um in Gleichgültigkeit und gänzliche Lossagung von der Religion oder in willkürlich selbstgemachte Religionsbildungen; und je machtloser die Kirche wurde, um so übermächtiger konnte der Staat mit seinem in alles eingreifenden Zwang sich geltend machen. Aber alle diese Gefahren überwog allzeit die geistige Lebenskraft, die sich kraft der Reformation in den evangelischen Völkern kund gab.

§ 5.

Das reformatorische Bildungsideal.

Gemäß der religiösen Natur der reformatorischen Bewegung trägt auch ihr Bildungsideal ein religiöses Gepräge.

Die Erziehung und Bildung bezweckt in erster Linie das Heil der Seelen. Wahre, christliche Frömmigkeit, die sich in einem christlichen Leben bewähre, soll den Herzen eingepflanzt werden. Aber das Ideal des wahren Christen und der christlichen Frömmigkeit ist bei den Reformatoren ganz anders beschaffen als auf katholischer Seite. Zwar fassen beide Teile das Christentum auf als Vorbereitungsanstalt zur ewigen Seligkeit, aber der Weg und die Mittel zu diesem Ziel ist bei dem Evangelischen und Katholiken durchaus verschieden. Letzterer glaubt die Seligkeit zu erlangen durch Hingebung und Gehorsam gegen die Kirche und ihre Satzungen, durch religiöse Übungen und gute, kirchliche Werke. Die Vollkommenheit des Christen aber erblickt die katholische Kirche im Halten der evangelischen Räte: Armut, Ehelosigkeit, Gehorsam. Priestertum und Mönchtum bilden daher die höchsten Stufen der Heiligkeit; Kultur, Bildung und Wissenschaft finden ihr höchstes Ziel im Dienst zur Verherrlichung Gottes in der Kirche. Ganz anders stellt sich das evangelische Ideal der Frömmigkeit dar. Sie ist Glaube und Hingebung an Gott durch den Mittler Jesum Christum; und dazu bedarf es nichts als des wahren, aus dem Evangelium geschöpften Glaubens. Und weil die Seligkeit nicht durch gute Werke erworben wird, sondern weil sie der natürliche Ausfluß des Glaubens sein sollen, so sind keine besondern kirchlichen Werke erforderlich, sondern die wahren, guten Werke bestehen im Halten der Sittengebote. Rechtschaffenheit des Lebens, Liebe zu Gott und den Menschen sind die einzigen Werke, die Gott wohlgefallen und die er fordert. Alles darum, was das gemeinsame Leben der Christen verbessert, erhöht und vervollkommnet, ist ein gutes, frommes Werk. Das sittliche Streben ist innerhalb des Protestantismus seiner Natur nach nicht ein überirdisch kirchliches, sondern ein weltlich humanitäres. Die höchste Stufe der Frömmigkeit bildet nicht der weltentsagende Asket, sondern der durch Glaube und Liebe für alles sittlich Gute tätige Menschenfreund. Es ist nicht zufällig, sondern entspricht der evangelischen Denkweise und Gesinnung, daß in der Geschichte der evangelischen Erziehung die Humanität und der Philanthropismus immer als sittliches Ziel aufgestellt wurden, und daß die Reformatoren

sofort sich des Humanismus bemächtigten und ihn für ihre Bildungszwecke gebrauchten, indem sie an die Stelle des antik-heidnischen Menschenideals das evangelisch-christliche setzten. Weil die evangelische Frömmigkeit keine übermenschlichen Forderungen stellt, zeigt auch ihr Bildungsideal Verwandtschaft mit allen auf Humanität gehenden Bestrebungen. Darauf beruht auch die Hochschätzung der humanistischen Studien und der Wert, den die Reformatoren darauf legten.

Der nächstliegende, praktische Grund, warum in den reformatorischen Schulen der Betrieb der alten Sprachen eingeführt wurde, war freilich der von den Reformatoren oft angegebene, weil das Evangelium ohne die alten Sprachen nicht könne verstanden und recht ausgelegt und verkündigt werden. Aber dazu wäre ein so energischer Betrieb der alten Sprachen und eine so ausgebreitete Lektüre der alten Klassiker nicht nötig gewesen. Schon Luther sprach es aus, daß die Völker, Städte und Staaten auch wohlgebildeter Beamten und Bürger bedürfen, daß darum auch aus diesem Grunde Sprachen und Wissenschaften in allen Schulen müßten betrieben werden, denn dadurch würden die Deutschen zu vernünftigen Menschen und blieben keine Rülpse und Bestien, wie sie bisher mit Recht von anderen Völkern genannt würden. Für seine frommen Deutschen hielt darum schon Luther eine tüchtige humane und humanistische Bildung durchaus für notwendig, und das Streben der Reformatoren ging lebhaft darauf, den allgemeinen Bildungsstand des ganzen Volkes zu heben und zu verfeinern. Erst als eine engherzig pietistische Richtung in dem evangelischen Deutschland zur Herrschaft kam, wurden die klassischen Studien vernachlässigt; jedoch sah gerade diese Richtung sich genötigt, dafür um so mehr Realien in die Schule einzuführen, weil das protestantische Lebensideal eine humane, weltliche Kulturarbeit nicht ausschließt. Die geistige und materielle Kulturarbeit gehört mit zur evangelischen Frömmigkeit. Wenn darum auch das evangelische Bildungsideal in erster Linie ein religiöses ist, so kommt in zweiter gleichberechtigter Linie dazu ein kulturelles, durch Wissenschaft, Künste und Kulturarbeit zu erstrebendes. Nicht ungeschickt und recht bezeichnend hat daher einer der bedeutendsten reformatorischen Schulmänner ihr

Bildungsideal so ausgedrückt: sapiens et eloquens pietas d. h. eine Frömmigkeit, die mit der nötigen Weisheit fürs praktische Leben ausgestattet ist und der literarischen Bildung nicht entbehrt. Diesem reformatorischen Bildungsideal sind die protestantischen Völker immer treu geblieben und haben demgemäß ihr Schul- und Bildungswesen eingerichtet, wenn auch zuzeiten andere Interessen und Tendenzen sich einzudrängen versuchten. Diesem Bildungsideale verdankt besonders das deutsche Volk zum großen Teil die hohe Stufe seiner geistigen Bildung und die Vorzüge seiner Bildungsinstitute, welche andern Völkern bis heute zum Muster gedient haben. Dieses religiöse und zugleich humanitäre Ideal, das es durch sein Schulwesen zu verwirklichen suchte, hat auch dem deutschen Volke das lebendige Pflichtgefühl eingepflanzt, auf dem die sittliche Stärke und Wohlfahrt der Nation beruht.

§. 6.

Die Pädagogik und die Pädagogen der Reformation.

1. Der Untergang der alten Bildungsstätten.

Bevor die Reformatoren Bildungsstätten nach ihren Grundsätzen einrichten konnten, mußten die alten, die der katholischen Kirche und der Scholastik dienten, beseitigt und aufgehoben werden. Solange aber die reformatorische Bewegung selbst noch in Gärung war, und solange weder der neue Glaube, noch die neue Kirche feste und klare Gestaltung gewonnen hatten und noch nicht durchgedrungen waren, war auch nicht möglich, daß die neue Bewegung anders als auflösend und zerstörend hätte wirken können. Daher trat mit der Erschütterung des alten Glaubens auch sofort der Verfall der bisherigen zahlreichen Schulen ein. Mit der Aufhebung der reichen Stifte und Klöster mußten auch die daselbst gehaltenen Schulen eingehen. Hatten früher Unzählige studiert, nur um in den geistlichen Stand einzutreten und die Berechtigung zu einer Pfründe sich zu erwerben, so hörte dies nun auf, und die Folge war, daß niemand mehr studieren wollte. Viele meinten auch, beim neuen Evangelium sei das Studium überflüssig, zumal da die neuen Prädikanten übermäßig heftig auf

ihren Kanzeln gegen alle alten Wissenschaften der alten Kirche herfuhren. Auch die Stadtschulen ermangelten der Schüler und mußten eingehen, wie die Kloster- und Stiftsschulen und Universitäten. Es schien zunächst, als ob die furchtbarste Barbarei hereinbrechen wolle, denn auch die neuen Humanistenschulen teilten dieses Schicksal, und gerade sie zuerst zerfielen wieder. Noch im Jahre 1528 beklagte sich Erasmus bitter: „Wo immer das Luthertum herrscht, da sind die Wissenschaften zu Grunde gegangen". Seit 1524 bildet die Teilnahmlosigkeit gegen Poesie und klassische Studien das ständige Thema der Klagen Melanchthons. Einer Anzeige seiner Vorlesung über Sophokles' Antigone am schwarzen Brett der Universität fügt er die bittern Worte bei: „Eine Ermahnung mag ich nicht hinzufügen, denn an diesen Barbarenseelen wäre sie doch vergeblich." Die Humanisten fühlten sich ganz enttäuscht, denn Luther und seine Prädikanten kehrten sich mit derselben Heftigkeit, wie gegen die papistischen, so gegen die heidnischen Wissenschaften. Der reine, vielfach libertinistisch sich gebärdende Humanismus ging zu allererst trotz seiner Begünstigung der Reformation zugrunde. Seit 1522 nahm die Universität Wittenberg an Frequenz stetig ab. Die Lehrer gingen fort und Melanchthon selbst wäre gern gegangen. 1527 war die Zahl der Studierenden so gesunken, daß man den Ausweg ergriff, die Universität nach Jena zu verlegen, angeblich der Pest wegen. Erfurt, wo der Humanist Eobanus Hessus das große Wort führte und wo man zuerst der Reformation zugejauchzt hatte, sank so, daß die Immatrikulationen fast ganz aufhörten. Dasselbe Schicksal erlitten Frankfurt a. d. O., Rostock, Greifswald, Köln, Leipzig, Wien. Universitäten, die vordem 300, 400, 600 Studierende immatrikuliert hatten, sanken auf 20—30. In Heidelberg gab es bald mehr Professoren als Studenten. Basel mußte ganz suspendiert werden. Nur Freiburg, Ingolstadt und Tübingen überstanden die Krisis leichter.

Wie die hohen Schulen, so zerfielen auch die niederen. Ein Chronist klagt: „Um das Jahr 1525 fingen die Schulen an zu fallen, so daß fast niemand mehr seine Kinder in die Schule schicken und studieren lassen wollte, weil die Leute aus Luthers Schriften so viel vernommen, daß die Pfaffen und

Gelehrten das Volk so jämmerlich verführt hätten; daher denn jedermann den Pfaffen feind ward, daß man sie verhöhnte und vexierte, wo man konnte." Manche Prediger des Evangeliums behaupteten, die Geistlichen dürften außer der heiligen Schrift durchaus kein Studium treiben, am wenigsten irgend einen Zweig der Philosophie. Daher verweigerten die Eltern nicht bloß den Schulbesuch der Kinder, sondern auch die Leistungen zum Unterhalt der Schulen. Und weil Luther und Melanchthon selber anfangs aufs heftigste gegen die alten, scholastischen Universitäten als Brutstätten der Sünde und des Irrtums und als Burgen des Teufels gewütet hatten, wurde das Übel bald so bedenklich, daß Melanchthon in der Vorrede zu Luthers Schrift von den Schulen äußerte, man solle den Predigern, die jetzt allenthalben von den Kanzeln herab die unerfahrene Jugend von dem Studium abmahnten, die Zunge ausschneiden. Der rapide Zerfall aller alten Schulen mahnte die Reformatoren, sobald wie möglich die Organisation neuer, besserer Schulen in die Hand zu nehmen, und sie entfalteten nun dafür eine energische, weitgreifende Tätigkeit. Die Anregung dazu gab Luther selbst.

2. Luther's reformatorische Tätigkeit für Bildung und Schulung.

Durch mehrere Schriften machte Luther seinen mächtigen Einfluß geltend zur Gründung eines neuen Schulwesens. Im Jahre 1524 ließ er eine Schrift ausgehen: „An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten". „Aufs erste, so beginnt dieses Sendschreiben, erfahren wir jetzt in Deutschland durch und durch, wie man allenthalben die Schulen zergehen läßt. Die hohen Schulen werden schwach, Klöster nehmen ab, und will solches Gras dürre werden und die Blume fällt dahin, weil der Geist Gottes durch sein Wort dareinwehet und scheinet so heiß darauf durch das Evangelium." Nun werde durch das Wort Gottes kund, wie solches Wesen unchristlich und nur auf den Bauch gerichtet sei. Habe man früher die Kinder lernen lassen, damit sie Pfaffen, Mönche und Nonnen würden und vom Kirchengut zehren könnten, so solle man

sie jetzt lernen lassen, damit sie sich selber ernähren könnten. Daß die Eltern ihre Kinder jetzt gar nichts lernen ließen, weil es keine Pfründen mehr gäbe, beweise, daß sie früher nur für den Bauch, nicht für die Seele ihrer Kinder gesorgt hätten. Sei die Jugend früher in des Teufels Stricke gefallen, durch Klöster, Schulen und Stände, so solle sie jetzt durch Unwissenheit ihm zufallen. „Es ist eine ernste und große Sache, da Christo und aller Welt viel anliegt, daß wir dem jungen Volk helfen und raten. Damit ist denn auch uns und allen geholfen und geraten." Man müsse jährlich so viel aufwenden an Büchsen, Wege, Stege und Dämme und dergleichen, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe; warum sollte man nicht doch auch so viel wenden an die durstige arme Jugend, daß man einen geschickten Mann oder zwei zu Schulmeistern hielte? Man habe bisher immense Summen für kirchliche Zwecke freiwillig geopfert, jetzt sei man durch Gottes Gnade solchen Gebens los, so solle man doch nun dies Geld für die Schulen geben. Für Klöster und Messen zu geben, habe der Teufel sich nicht gesperrt, ja er habe die Leute dazu angetrieben, jetzt aber halte er die Leute ab, für die Schulen etwas zu geben, denn er fühle, daß dies Werk nicht seines Dinges sei. Jetzt habe man in Deutschland viele der feinsten und gelehrtesten Männer, mit Sprachen und aller Kunst geziert, da könne man einen Knaben zurichten, daß er in drei Jahren in seinem 15. bis 18. Jahr mehr könne, denn man sonst in 20 oder 40 Jahren gelernt habe. „Ja, was hat man gelernt in hohen Schulen und Klöstern bisher, denn Esel, Klötze und Böcke werden?" „Wahr ist es, ehe ich wollte, daß hohe Schulen und Klöster blieben, so wie sie bisher gewesen sind, daß keine andere Weise zu lehren und leben sollte für die Jugend gebraucht werden, wollte ich eher, daß kein Knabe nimmer nichts lernte und stumm wäre, denn es ist meine ernste Meinung, daß diese Eselsställe und Teufelsschulen wieder in Abgrund versinken oder zu christlichen Schulen verwandelt werden."

Dann wendet er sich an die Obrigkeiten, um es ihnen als Pflicht darzulegen, Schulen einzurichten, denn nicht nur feste Mauern, viele Büchsen und Harnisch und Schätze seien

der Stadt Gedeihen, sondern einer Stadt Bestes, Heil und Kraft sei, daß sie so viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlerzogener Bürger hat; so hätten die alten Römer getan und hätten darum Leute gehabt, die zu allerlei tüchtig und geschickt waren. Es müsse doch weltlich Regiment bleiben; solle man denn zulassen, daß eitel Rülpse und Knebel regieren?

Gegen die, welche außer der Bibel keine Studien für nötig halten, wendet er ein, daß wir uns ja auch nicht in irdischen Dingen bloß mit dem nötigsten begnügen, Wein, Korn, Wolle, Flachs, Holz und Stein, sondern wir wollen auch Seide, Gewürze und ausländische Weine und Waren. Die Künste und Sprachen seien aber noch größerer Schmuck, Nutzen, Ehren und Frommen, beide die Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen. Ohne die Sprachen könne das Evangelium nicht erhalten bleiben; die Sprachen seien die Scheide, darin das Messer des Geistes stecke. Man solle nicht wie die Waldenser die Sprachen verachten und des Geistes sich rühmen. Geist hin, Geist her; er habe auch Geist, aber der Teufel fürchte viel mehr seine Sprache und Feder.

Bisher seien die Schulen sogar auf den geistlichsn Stand gerichtet gewesen, aber auch das zeitliche Regiment bedürfe guter Schulen. Fürsten und Herren müßten die Schulen einrichten, aber freilich, sie hätten fast anderes zu tun, auf Schlitten zu fahren, zu trinken und in der Mummerei zu laufen, und sind beladen mit hohen, merklichen Geschäften des Kellers, der Küche und der Kammer. Folglich müßten die Ratsherren der Städte das Schulwesen in die Hand nehmen. Sie hätten auch Raum und Fug dazu besser als die fürstlichen Herren. Jetzt seien die Schulen keine Hölle mehr, die Kinder könnten mit Lust und Spiel lernen. Man lehre die Kinder auf Karten spielen, singen und tanzen, warum nehme man nicht auch so viel Zeit, sie Künste zu lehren, Sprachen, Historien, Musik und Mathematik.

Die neuen Schulen sollten für Knaben und Mädchen nur ein oder zwei Stunden erfordern, die übrige Zeit könnten sie zu Hause arbeiten und die Geschäfte treiben. Der Ausbund, so zu Lehrern und Lehrerinnen, Predigern und andern Ämtern tauglich seien, solle man länger in den Schulen lassen. Es

sei hohe Zeit, solche Schulen einzurichten. In den großen Städten solle man Fleiß und Kosten nicht sparen, Libereien und Bücherhäuser einzurichten, damit die guten erhalten bleiben und nicht verloren würden. Der Büchermangel sei Schuld an den geringen Studien. Man solle die guten Bücher sammeln, nicht bloß eine Menge. Erstlich solle man die heilige Schrift auf Latein, Griechisch, Hebräisch und Deutsch und in mehr Sprachen sammeln, dann die besten Ausleger; darnach solche Bücher, die zum Sprachenlernen dienen, als die Poeten und Oratoren, nicht angesehen, ob sie Heiden oder Christen seien, griechisch oder lateinisch; darnach die Bücher von den freien Künsten und sonst von allerlei Künsten; zuletzt auch Bücher der Rechte und der Arzenei: die Chroniken und Historien aber seien wundernützlich. Von uns Deutschen wisse man in andern Ländern nichts und müssen in aller Welt die deutschen Bestien heißen, die nichts mehr könnten als kriegen, fressen und saufen, aber die Griechen und Lateiner, selbst die Hebräer hätten ihr Ding so genau und fleißig beschrieben, daß alle Welt es lesen und wissen müsse, „dieweil sind wir Deutsche noch immer deutsch und wollen Deutsche bleiben."

1530 schrieb Luther nochmals über denselben Gegenstand: „Sermon an die Prediger, daß sie die Leute vermahnen, ihre Kinder zur Schule zu halten". Hier ist es, wo Luther zum erstenmal bestimmt die Obrigkeit auffordert, den allgemeinen Schulzwang von Staatswegen einzuführen: „Ich halte aber, daß auch die Obrigkeit hier schuldig sei, die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten. Denn sie sei wahrlich schuldig, die Ämter und Stände zu erhalten, denn man kann deren nicht entbehren. Kann sie ihre Unterthanen zwingen, so da tüchtig dazu sind, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, wie viel mehr kann und soll sie hier die Unterthanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist mit dem leidigen Teufel."

Den religiösen Unterricht suchte Luther durch seine beiden Katechismen nach seiner Lehre zu reformieren. Der kleinere war für die Kinder zum Auswendiglernen bestimmt; der große sollte das Lehrbuch für die Geistlichen selbst sein; und in den Vorreden ermahnt er sie dringend, mit Ernst und Eifer

sich den religiösen Unterricht der Kinder angelegen sein zu lassen.

Fassen wir nun die von Luther geltend gemachten Grundsätze, nach denen die neuen, evangelischen Schulen einzurichten seien und welche er teilweise in den beiden genannten Schriften, teilweise aber auch schon 1520 in der Schrift „An kaiserliche Majestät und christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung" ausgesprochen hatte, zusammen.

1. Die Reformation sah sich genötigt, die Einrichtung neuer Schulen vom Staat, von Fürsten und Städten zu fordern und dem Staat als solchen die Pflicht für Bildung, Unterricht und Schule aufzubürden. Durch den schlechten Gebrauch, den die Kirche von ihrem Lehramt gemacht hatte, und durch den Zerfall ihrer Schulen hat sie sich unfähig gezeigt ihrer Aufgabe. So wurde die Reformation die Begründerin der Staatsschule.

2. Die Schullasten wurden dem Staat und den Gemeinden aufgebürdet, denn die Fürsten und Räte der Städte hatten die Güter der Kirche, aus deren Mitteln die Schulen meist bisher erhalten wurden, eingezogen. Vielfach haben auch Fürsten und Städte die Reste des Kirchengutes für Errichtung und Erhaltung von Schulen aufgewendet.

3. Der Zweck und der Umfang der Schule und des Unterrichts wurden erweitert und umgestaltet dadurch, daß der Staat an die Spitze des Schulwesens gestellt wurde. Die Reformatoren empfahlen die Schule nicht mehr blos als Bildungsstätte der künftigen Geistlichkeit, sondern ausdrücklich zur Bildung der Staatsbeamten. Die Reformatoren fühlten instinktiv, daß nach Beseitigung der Kirche der Staat eine erhöhte Bedeutung nicht blos für das äußere Leben sondern auch für das geistige der protestantischen Völker gewinnen und daß seine Aufgabe mit seiner Stellung erhöht und erweitert würde. Damit wurde der Staat selber gelehrt, die Staatszwecke auch in der Schule in erste Linie zu stellen.

4. Auch der allgemeine Schulzwang liegt in den Grundsätzen der Reformation. Denn nach diesen Grundsätzen bedürfen Kirche und Staat eines durch Erziehung und Schulung wohlgebildeten Volkes; die Kirche, weil jeder Christ selber aus der heiligen Schrift sein religiöses Leben schöpfen sollte,

der Staat, weil er unter einem barbarischen Volke seine Kulturaufgabe nicht erfüllen kann. Je mehr daher der Staat seine Aufgabe, das gemeine Beste (bonum commune) zu beschaffen erkannte und durchzuführen suchte, um so kräftiger und allgemeiner mußte er den Schulzwang durchführen.

5. Da die Reformatoren eine allseitige Bildung nicht blos für das religiöse sondern auch für das weltliche Leben forderten, so brachten diese weltlichen Zwecke mit sich, daß ihre Schulen, obwohl Lateinschulen, sich doch leichter der Aufnahme der Realien öffneten. Ihre Schulen sollten die Kenntnisse zu jedwedem praktischen Leben bieten.

6. Durch die Zuweisung der Schule an den Staat sollte in keiner Weise die religiöse Erziehung hintangestellt werden, vielmehr wie sogar der Staat durch den Grundsatz cujus regio, ejus religio einen konfessionellen Charakter annahm, so sollte auch die Schule in streng konfessionellem Geist geführt werden. Der religiöse Unterricht hatte darum auch in den reformatorischen Schulen den ersten Platz im Unterricht; in der Volksschule bildete er als Katechismusunterricht fast den einzigen Sachunterricht, und auch in den höheren Schulen wurde er eifrig gepflegt und wurde die Verbindung mit dem kirchlichen Leben streng aufrecht erhalten; wurden doch die Lehrer an vielen Schulen eidlich auf die kirchlichen Glaubensbekenntnisse verpflichtet, und bestimmte noch der westfälische Friede die Schule als annexum ecclesiae.

3. Melanchthons Reorganisation des höheren Schulwesens.

Auf den aufgezählten Grundlagen erhob sich also die neue Schule, und für Deutschland ist ihr erster, unermüdlicher Organisator Philipp Melanchthon, der sich dadurch den Ruhm, der praeceptor Germaniae zu sein, wohl verdient hat.

Philipp Melanchthon, geb. 1497 in Bretten, ein Großneffe Reuchlins, der ihm der Zeitmode gemäß seinen Namen Schwarzerd in das griechische Melanchthon umwandelte, lernte auf der Schule zu Pforzheim. Schon 1509 im vierzehnten Lebensjahr bezog er die Universität Heidelberg. 1511 wurde er Baccalaureus und siedelte 1512 nach Tübingen über, wo ihn der

gelehrte, aber eitle Bebel für die humanistischen Studien gewann. Er studierte aber auch eifrig Dialektik, Mathematik, Astronomie mit Astrologie, deren Anhänger er zeitlebens blieb, ferner Physik, Medizin und Theologie. 1517 trat er an Bebel Stelle als Lehrer der Beredtsamkeit und Geschichte. Seine Antrittsvorlesung De artibus liberalibus, „Über die freien Künste", zeigt den humanistisch schwülstigen Lateiner, hinter dessen von Mythologie triefender Phraseologie aber doch ernste und wahre Gedanken steckten, und der die Gottesgelehrsamkeit und Sittlichkeit als unerläßliche Bedingungen einer tüchtigen Bildung betonte. Auf Reuchlins Empfehlung wurde er 1518 nach Wittenberg berufen. Der 21jährige Magister trat sein Amt an mit einer Rede „Über die Verbesserung der Studien der Jünglinge." Er preist darin die Jugend glücklich, die jetzt aus den Quellen schöpfen dürfe. Grammatik, Dialektik, Rethorik samt dem Studium der alten Schriftsteller bilden die Vorbereitung zum Studium der Philosophie, ohne die keine geistliche noch weltliche Beredtsamkeit möglich ist. Physik und Ethik und Geschichte sind notwendige Studien. Dann kommt die auf Hebräisch und Griechisch gegründete Theologie. Er schließt mit einer Empfehlung des Griechischen, da er über Homer und des Paulus Brief an Titus lesen will. Mit dieser Rede eroberte er sich die Bewunderung der Professoren und Studenten, und auch Luther rühmte die „göttliche Begabung, welche Gott in dieses irdene Gefäß mit reichem Segen" ergossen habe. Fortan wurde er in allen gelehrten Dingen Luthers Ratgeber und Helfer. Schon 1519 bei der Leipziger Disputation leistete er ihm gute Dienste. Seine enge Verbindung mit Luther führte ihn immer mehr in theologische Bahnen. 1521 erschienen seine Loci communes, die erste Darstellung des evangelischen Glaubens in klarer und bestimmter, wissenschaftlicher Form. Aber neben den humanistischen und theologischen Vorlesungen lehrte er auch Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Ethik, Physik, Mathematik, Geschichte. Seine Tätigkeit ist eine erstaunlich fleißige und vielseitige. Für seine Privatschüler in seinem Hause schrieb er 1521 Enchiridion elementorum puerilium „Handbüchlein der Anfangsgründe für Knaben"; 1525 seine „lateinische Grammatik" und die Institutio

puerilis literarum graecarum „Unterricht für Knaben in der griechischen Literatur", auch eine Rede „Über das Elend der Pädagogen". Alle bedeutenden Pädagogen seiner Zeit sind seine Schüler: Micyllus, Sturm, Trotzendorf, Neander, Wolf, Mylius, Fabricius, Camerarius. Von Melanchthon sind verfaßt: 1527 „Unterricht der Visitatoren", 1530 „Das Augsburger Bekenntnis", 1531 „Die Apologie", 1528 „Die Dialektik", 1529 ein Kommentar zu des Aristoteles Ethik, 1530 zu dessen Politik. 1538 erschien zum ersten Male seine Epitome philosophiae Moralis „Moralphilosophie", 1540 De Anima „Von der Seele". 1546 hielt er Luther die Leichenrede. Die kirchlichen Wirren und Streitigkeiten erregten sein zartes Gemüt stets außerordentlich tief und machten ihn totkrank 1539, und die unausgesetzten Arbeiten und Anstrengungen verzehrten seine Kraft. Er starb 1560 nach vollendetem 63. Lebensjahr, nachdem er noch trotz oder vielmehr wegen seiner milden Denkart und Friedensliebe in manche schwere theologische Streitigkeiten und Anfeindungen verwickelt worden war.

a) Die Universitäten.

Luther hatte besonders betont, daß das Evangelium nicht erhalten werden könne ohne die Sprachen und Studien. Deswegen mußte die Reorganisation der hohen Schulen zuerst in die Hand genommen werden; und diese Aufgabe fiel Melanchthon zu, indem er den Plan dafür entwarf, der in seinen Grundzügen bis zu Anfang des XIX. Jahrhunderts gültig blieb. Seinen Einfluß auf das gesamte Unterrichtswesen machte er besonders durch seine Briefe geltend, denn von überall her holten Fürsten und Räte der Städte bei ihm Rat und erbaten sich von ihm Lehrer und Professoren, und wen er empfahl, fand überall Eingang. Groß ist auch an ihm, daß er seinen ungeheuren Einfluß nie zu seinem persönlichen Vorteil mißbrauchte und durch seine Uneigennützigkeit steht er unter allen Humanisten fast einzig da. Für andre hat er oft gebeten; für sich persönlich hat er abgelehnt, was ihm freiwillig geboten wurde.

Überall wurden zuerst die theologischen Fakultäten reformiert. Melanchthon war der Ansicht, daß den Theologen

sprachliche und philosophische Kenntnisse schlechthin unentbehrlich seien. „Wenn wir nur theologische Studien treiben, fallen wir wieder in Barbarei zurück." Gleichwohl ist Theologie Anfang, Mittel und Ende des Lebens, sonst hörten wir auf, Menschen zu sein und fielen ins Tierische zurück. Aber eine ungebildete und unwissenschaftliche Theologie gebiert ein Heer von Übeln. Der Theologe muß alle wissenschaftlichen Disziplinen methodisch und nicht bloß obenhin lernen. Nicht eine sophistische, eingebildete Philosophie aber tut uns not, sondern eine gebildete und eine solche ist die des Aristoteles; er sucht einfältig, ohne Streitsucht die Wahrheit und liebt maßvolle Ansichten. Durch Melanchthon wurde die aristotelische Philosophie zum wissenschaftlichen Werkzeug der protestantischen Theologie gemacht, und mit ihrer Hilfe erbaute sich die Orthodoxie zu einem neuen System der Scholastik.

Die theologischen Fakultäten erhielten auch wichtige, neue Befugnisse. Ihnen fiel die Überwachung des reinen, evangelischen Lehrbegriffs zu. Alle theologischen Streitigkeiten kamen vor ihren Richterstuhl, sie approbierten die reine Lehre, verdammten die falsche. Ebenso fiel ihnen die Ausbildung und Examination der Predigtamtskandidaten zu. Auch die Zensur aller Bücher wurde ihnen zugewiesen.

1533 wurde zuerst die theologische Fakultät zu Wittenberg reorganisiert. War bisher Dogmatik und Kirchenrecht das Hauptstudium der Theologen gewesen, so trat nun Exegese der heiligen Schrift an die erste Stelle. Die drei Professoren und Pfarrherren zu Wittenberg sollten regelmäßig die wichtigsten Bücher des alten und neuen Testaments erklären und zweimal wöchentlich predigen. Zuweilen sollten sie auch des Augustinus Schrift De spiritu et litera erklären, dagegen sollen die Sentenzen des Petrus Lombardus, das gefeierte Lehrbuch der alten Dogmatik, ausdrücklich abgeschafft sein.

Luther war von 1535 bis zu seinem Tode Dekan der Fakultät. Auch die Magister- und Doktorpromotionen wurden wieder hergestellt, nachdem sie seit 1523 auf Betreiben Karlstadts abgeschafft worden, weil Matth. 23,10 stehe: „Ihr sollt euch nicht Meister nennen lassen."

1536 wurden dann auch die übrigen Fakultäten reformiert,

Die philosophische erhielt 10 Professoren für Griechisch, Hebräisch, Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Poetik, Mathematik, Physik und Moral. An jedem Samstag mußten Deklamationen und Disputationen gehalten werden. Für den Lateinunterricht wurde ein Pädagogium errichtet und von Universitäts wegen unterhalten für die, welche ohne genügende Kenntnisse des Lateins zur Universität kamen. Dazu kam später ein Stipendiatenstift mit anfangs 150, später 75 Stellen. Theologen, Juristen und Mediziner erhielten 25—40 Gulden an Stipendiengeldern. Als Grund wird angegeben, daß jetzt die Reichen sich schämten, ihre Kinder studieren zu lassen und nur armer Leute Kinder sich zum Studio begeben. Alle Studenten erhielten Unterricht in der reinen Lehre und waren bei Strafe des Körpers und der Relegation zum Kirchgang verpflichtet.

Die erste neugestiftete, protestantische Universität ist Marburg. Der Landgraf Philipp von Hessen errichtete sie schon 1529. Melanchthon machte den Plan zum Universitätsstatut und sandte auch aus seinen Schülern eine Anzahl Lehrer.

Genau nach diesen Mustern mit denselben Lektionen, Übungen und Einrichtungen, mit Pädagogien und Stipendiatenstiften sind dann die andern Universitäten erneuert worden: Tübingen 1535, Leipzig 1539, Basel 1532, Frankfurt a. d. O. 1538, Königsberg 1544, Greifswald, Rostock, Heidelberg in demselben Jahrzehnt, Jena 1558, als Neugründung 1558 Helmstedt. Letztere Universität pflegte noch am längsten den Humanismus, während an den andern Universitäten längst die Streittheologie mächtig geworden war.

b) Die Gymnasien.

In seiner Schulpredigt von 1530 sagt Luther, im halben deutschen Lande gebe es jetzt vielleicht nicht 4000 Schüler, so allein in Kursachsen bei 4000 gelehrte Personen, Schulmeister und Küster eingerechnet, gebraucht würden, darum könne es den Schülern nicht an Nahrung, Gut und Ehre fehlen. Er fügte die Drohung vom staatlichen Schulzwang der fähigen Köpfe bei. Der Schülermangel minderte sich erst, als der Staat nicht bloß Lehrer anstellte und unentgeltlichen Unterricht, sondern auch zahlreiche Stipendien gewährte; aber wo bisher 3—4 Schulen bestanden hatten, konnte jetzt nur eine einzige errichtet werden.

Man unterscheidet zwei Perioden der Aufrichtung der neuen Anstalten. Bis zu Anfang der Vierziger Jahre waren es nur einzelne Städte, welche neue Schulen begründeten und die alten reorganisierten. Seit 1540 aber nahmen sich die Fürsten der Sache an und begründeten ein Landesschulwesen, zugleich erließen sie Landesschulordnungen. Auch hier wirkte Melanchthon am einflußreichsten mit. Schon 1524 wurde in seinem Beisein die Schule zu Magdeburg begründet, indem aus den 4 Parochialschulen eine einzige Stadtschule gemacht wurde. Diesem Beispiel folgten Eisleben und Nürnberg. Man errichtete drei Klassen; die erste umfaßte den Leseunterricht; in der 2. Klasse werden die grammatischen Regeln mit Beispielen aus Terenz und Virgil eingeübt, nebst Versuchen in Prosa und Versen. In der 3. Klasse folgen die vornehmsten Klassiker, Cicero, Livius, Horaz und Salust und wird Rhetorik und Dialektik getrieben; täglich auch eine Stunde Musika und am Sonntag Religionsunterricht.

Die erste Ordnung in Schulsachen suchten die Reformatoren durchzuführen durch die kursächsische Schulordnung 1528: „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstentum zu Sachsen." Es ist Melanchthons Plan für Einrichtung von Lateinschulen, in denen der Unterricht auf die lateinische Sprache mit Ausschluß des Griechischen beschränkt wird. Man hatte in Nürnberg mit der dreisprachigen Schule üble Erfahrungen gemacht. Auch diese Lateinschulen haben drei Klassen. Die erste lernt Lesen und Schreiben nach Melanchthons Enchiridion elementorum puerilium, welches das Pater noster, Ave Maria, Symbolum apostolicum, Psalm 66, die 10 Gebote, die Bergpredigt, nebst Dystichen und Sprüchen der Weisen enthält. Nach dieser Lateinfibel kommt die Grammatik des Donat und Cato moralis, ein Sittenbüchlein. Die zweite Klasse übt Grammatik, Prosodie und Metrik an Aesops Fabeln, dann liest man des Mosellanus Paedologia, Terenz und Plautus Lustspiele und die Colloquia Erasmi. Die dritte Klasse liest Cicero, Ovid und Virgil und kann Metrik, Rhetorik und Dialektik treiben; täglich eine Stunde Musika. Mittwoch und Samstag sind dem Religionsunterricht gewidmet. So wurde 1533 die Wittenberger Lateinschule eingerichtet. Die Klassen erforderten mehrjährige Kurse.

Im selben Jahre 1528 gab Bugenhagen nach diesem Muster die Schulordnung für Braunschweig und für Hamburg heraus; 1530—32 für Lübeck, 1535 für Bremen, 1536 für Kopenhagen.

Das württemberg'sche Schulwesen wurde durch Joh. Brenz, 1499—1570, reorganisiert. Zuerst unter Herzog Ulrich wurde Tübingen reformiert. Es wurde 1537 das „Stift" errichtet, wo ursprünglich 14 Zöglinge Aufnahme fanden, teils 12 jährige, teils reifere Jünglinge, teils verheiratete Männer; geistliche und weltliche Beamte sollten hier gebildet werden. Dieses „Tübinger Stift" wurde seit 1548 unter Herzog Christoph ausschließlich für Theologen bestimmt. 1556 kamen die Klosterschulen dazu. Sie dienten zur Vorbereitung für das Tübinger Stift. Die Schulordnung von 1559 ordnete die theologischen und humanistischen Anstalten. Darnach soll in jeder Stadt und jedem Flecken eine Lateinschule sein. Über ihnen stehen dann das Pädagogium zu Stuttgart und die Klosterschulen. Das Landesexamen entscheidet über die Aufnahme in diese, welche zu Denkendorf, Blaubeuren, Bebenhausen und Maulbronn in den dortigen Klöstern errichtet werden. Die Lehrer waren zur Ehelosigkeit verpflichtet und täglich wurden 4 Andachtsübungen abgehalten. Nur Theologen wurden hier gebildet. Ums Jahr 1570 waren 219 Zöglinge in diesen Klöstern, und jährlich wurden etwa 50 ins Stift nach Tübingen befördert. Durch diese Klosterschulen wurde Württemberg das gelobte Land der Theologen bis in unser Jahrhundert.

Anders wurde das Schulwesen im Norden begründet. Die geringeren und kleinern Gelehrtenschulen, welche Städte und Räte errichtet hatten, behielten den Namen schola particularis oder trivialis oder Lateinschule; im Unterschied von den alten Pfarrschulen und den entstehenden deutschen Schulen nannte man sie auch Große Stadtschulen. Die größeren Anstalten aber, in denen außer Latein und den artes dicendi (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) auch Griechisch und wenn möglich auch Hebräisch gelehrt wurde und welche bis zur Universität vorbereiteten, bekamen nun alle den Namen Gymnasium, die humanistischen Benennungen Lyceum oder Academia wurden aufgegeben. Die Gymnasien, an die sich noch Kurse anschlossen, die eigentlich der Universität gehörten, führten den Namen Gymnasium academicum oder Gymnasium illustre.

Digitized by Google

Die von den sächsischen Fürsten errichteten Klosterschulen erhielten den Namen Landesschulen.

Herzog Moritz von Sachsen war der Erste, der solche Gründung machte zu Pforta, Grimma und Meißen. Im Zisterzienserkloster Pforta sollten 100 Knaben mit 5 Lehrern, zu Grimma 70 mit 4 und zu Meißen 60 Schüler mit 4 Lehrern gebildet werden. Von diesen 230 Alumnen sollten 100 von den Städten, 76 vom Adel und die übrigen vom Fürsten designiert werden. Die Lebensordnung war ganz klösterlich bis ins XIX. Jahrhundert hinein. Die Knaben trugen geistliche Tracht, wohnten in Zellen je drei beisammen; nur das Lectorium und Coenaculum hatten Öfen; die Knaben wuschen sich am Brunnentrog, aßen von zinnernen Tellern, und während der Mahlzeit wurde vorgelesen, zuvor aber in drei Sprachen gebetet. Zur Disziplin gehörten hauptsächlich Ruthe, Stock und Karzer. 1703 petitionierten die Lehrer um Erlaß der Pflicht, selbst die Prügel austeilen zu müssen; aber sie wurden abgewiesen. Melanchthon war ständiger Inspektor, und die Universitäten Leipzig und Wittenberg sollten die Aufsicht führen. Diese drei sächsischen Schulen nehmen für lange den hervorragendsten Rang unter den Gelehrtenschulen Deutschlands ein, und Sachsen trat im Schulwesen an die erste Stelle. Auf diesen Schulen wurde immer ganz besonders die Lektüre der Klassiker getrieben, und so wurde Sachsen das Land der Philologen. Aus ihnen gingen die größten Philologen Deutschlands bis ins vorige Jahrhundert hervor, aber auch andre bedeutenden Männer empfingen hier ihre Bildung, wie Puffendorf, Klopstock, Lessing, Gellert, auch eine Reihe hoher Staatsbeamter und Minister, denn diese sächsischen Schulen waren nicht bloß für Theologen, sondern für alle höheren Berufsarten bestimmt.

Auch andre treffliche Schulen wurden in Kursachsen und im übrigen Deutschland in großer Zahl gegründet. Es entstand ein wahrer Wetteifer unter großen und kleinen Fürsten und Reichsstädten; überall entstanden Gymnasien, welche teils in Klöstern errichtet, teils mit Klostergütern ausgestattet wurden und meist auch mit Alumnaten versehen waren. Am Ende des Jahrhunderts war die Schulnot, welche die Reformation anfangs mit sich gebracht hatte, beseitigt und in streng kon-

fessionellem Geiste ein humanistisches Schulwesen begründet, das ein mächtiger Hebel geistiger Kultur hätte werden können, wenn nicht die Kleinstaaterei drückend auf Kirche und Schule gewirkt und das geistige Leben eingeengt und die Geister gegen einander abgeschlossen hätte. Dadurch wurde eine geistige Stagnation herbeigeführt, welche schon vor dem dreißigjährigen Kriege das Geistesleben verkümmerte. Auch in den Schulen herrschte ein harter und inquisitorisch ausgeübter Bekenntniszwang. Man hielt strenge darauf, daß die Lehrer sich an das gerade im Land geltende Bekenntnis hielten und ahndete hart jede Abweichung. Die kursächsische Kirchenordnung von 1580 enthielt zugleich eine Schulordnung, welche bis 1773 in Geltung blieb. Solange blieb auch der streng konfessionelle Charakter der Gelehrtenschule in Bestand.

Diese reformatorischen Schulen unterschieden sich nun von denen des Mittelalters in folgenden Punkten: 1. An Stelle des mittelalterlichen Lateins, das zwar nicht klassisch, aber dafür eine lebendige, gemeinverständliche und dem Leben angepaßte Umgangssprache gewesen war für allen kirchlichen und staatlichen Gebrauch, trat nun die Erlernung und Übung des altklassischen Lateins, das zum Hauptzweck des Unterrichts erhoben wurde, und das man glaubte wieder beleben und zur allgemeinen Bildungssprache machen zu können. 2. Das Griechische wurde als ein notwendiger Bestandteil der klassischen Bildung und darum aller höheren Bildung angesehen, weil die lateinische Kultur doch nur ein unvollkommenes Abbild der griechischen ist. 3. Nicht nur der Sprachunterricht, sondern auch der Elementarunterricht der philosophischen Fächer ging nun an die Gymnasien über, und die Universitäten konnten sich nun auf den Unterricht in den besonderen und höheren Wissenschaften beschränken. Dadurch wurde ein höherer und reicherer Betrieb der Wissenschaften auf den Universitäten angebahnt. 4. Das Mittelalter hatte auf seinen Schulen keinen besondern Religionsunterricht erteilt, sondern sich mit der Religionsübung des Gottesdienstes begnügt; in den protestantischen Schulen wurde die Religion Unterrichts- und Lehrgegenstand wie andre Lehrfächer, dem ein guter Teil der Zeit gewidmet wurde. 5. Der mittelalterliche Betrieb der Wissenschaften war zwar ein eng be-

grenzter und ging nach einer Richtung hin, der theologischen, aber dieser Betrieb war in keiner Weise ein die Originalität und Individualität des Geistes unterdrückender. Dagegen die humanistisch-formalistische Bildung mit ihrer ewigen Nachahmung der Alten war geradezu ein Mittel, alles originale Geistesleben im Keim zu ersticken. Zu sprechen wie Cicero oder Terenz, zu schreiben wie Cicero oder Salust, zu dichten wie Virgil oder Ovid oder Horaz, war das höchste Ideal, auf welches diese Schulen lossteuerten. Natürlich konnte man nur die Sprech- und Schreibweise der Alten nachahmen, wenn man sich auch im nämlichen Gedankenkreis, wie sie, bewegte. Der Horizont des eignen Denkens reichte nicht über die Imitation hinaus. Man bläute den armen Knaben die fremden Sprachen, die fremden Ausdrücke und Redensarten und die fremden Gedanken so viele Jahre hindurch ein, daß sie zu eignen Gedanken in eigner Rede ganz unfähig wurden. Sie verfügten nur über den Wortschatz und damit auch nur über den Gedankeninhalt der Alten, und so kamen sie auch zu keinen neuen Gedanken, denn nur mit hartem Zwang und arger Mühe und Verrenkung des natürlichen Denkens kann es gelingen, einen modernen Gedanken in den engen Rahmen des kargen lateinischen Sprachschatzes einzuzwängen. Daher kam es, daß während im XVI. und XVII. Jahrhundert die Italiener, Franzosen, Engländer, sogar die Spanier reich an originalen Geistern auf allen Gebieten der Künste und Wissenschaften waren, in Deutschland von alldem nichts zu verspüren war. Der einzige originale Geist, den Deutschland nach Luther in jenen Zeiten hervorgebracht hat, ist der Schuster Jakob Böhme, und der war ein Theosoph und Mystiker. Die Folgen dieses einseitigen und formalistischen Schulbetriebs hat schon Melanchthon vorausgesehen. In seiner Rede De studiis adolescentum sagt er, das Unwesen planloser Leserei nur mit Absicht auf Sentenzen, Phrasen und Wörter habe sehr überhand genommen, und man begegne jetzt vielen, die über jenem Wörtersammeln in einer schimpflichen Unwissenheit und Dummheit verblieben seien. Nicht die Alten, aber der geistlose Betrieb ihrer Sprache und Schriften war Schuld, daß das so emsig eingerichtete und fleißig ausgeübte Schulwesen keine geistfördernden Früchte zeitigte.

4. Hervorragende Schulmänner der Reformationszeit.

1. Johannes Sturm in Strassburg.

Der berühmteste aller Schulmänner im Reformationszeitalter nach Melanchthon ist der Straßburger Rektor Johannes Sturm. Er war 1507 zu Schleiden an der Eifel geboren; bei den Hieronymianern zu Lüttich hatte er die Schule und dann zu Löwen die Universität besucht. 1529 ging er nach Paris, um dort Medizin zu studieren. Hier gab er eine lateinische Übersetzung von Galens Schrift De simplicium facultatibus heraus; wandte sich aber bald wieder dem Humanismus zu und hielt Vorträge über Cicero und Demosthenes und über Dialektik. Petrus Ramus war da sein Schüler. Durch die Schriften Butzers für die Reformation gewonnen, folgte er einem Rufe Butzers nach Straßburg 1537, um dort Vorlesungen zu halten. Die Schulkommission der Stadt forderte ihn aber bald auf, ein Gutachten über eine Schulreorganisation auszuarbeiten. Er riet, die Schulen der Hieronymianer zum Muster zu nehmen, besonders die achtklassige Schule zu Lüttich. Er fordert, daß, wie dort, ein Rektor an die Spitze der ganzen Schule gestellt werde, der über die Ausführung des Schulplanes wache und die Einheitlichkeit des Unterrichts wahre. Über je 10 Schüler sei ein Decurio zu setzen, der über die Disziplin und Sitten wache und die Vergehen anzeige. Die Schüler sollen vom Lehrer ihren Leistungen gemäß in eine Rangordnung gesetzt werden. Glaube ein Schüler sich zurückgesetzt vom Lehrer, so stehe ihm frei, im schriftlichen oder mündlichen Wettkampf sich mit dem Höhergesetzten zu messen; der Rektor soll dann entscheiden. Auch Prämienbücher sollten an die besten Schüler ausgeteilt werden. So sei es bei den Hieronymianern. Der Stettemeister und Schulherr Jakob Sturm half mit, daß der Plan des Johannes Sturm angenommen und daß er zum Rektor der neuen Schule ernannt wurde. Aber sofort erkannte Sturm, daß eine bloß achtklassige Schule, wie die zu Lüttich, nicht genüge, und so machte er einen neuen Vorschlag in der Schrift: De literarum ludis recte aperiendis liber 1538, worin er ausführlich seinen Schulplan darlegte. Im ersten Teil spricht sich Sturm im allgemeinen über Erziehung, Schulen, Lehrer und

dgl. aus. Hier hat er wohl auch seines Zeitgenossen Vives Schrift de disciplina benutzt, den er wahrscheinlich in Paris persönlich hatte kennen lernen. Als Bildungsziel gibt hier Sturm „sapiens atque eloquens pietas" an, „Das End vollkommen Studierens ist die Religion Gottes und göttlicher Ding Erkenntnis. Die Religion wird mit Lehre und Wohlrede gezieret." Die Lehre ist notwendig, die Wohlredenheit dient der Lehre zum Schmuck. Die Aufgabe des Gymnasiums ist die Wohlredenheit oder Beredtsamkeit, das Wissen gibt die Hochschule. „Der Pflege der Religion füge ich auch die Zucht der Sitten und alles menschliche Wissen und die Geschichte hinzu und glaube, hierin sei das Leben des Weisen zu beschließen."

Im zweiten Teil gibt er dann einen ausführlichen Lehrplan: Die unterste, neunte Klasse, in welche die durchschnittlich sechsjährigen Knaben eintreten sollen, lehrt Lesen und Schreiben, die Elemente der lateinischen Deklination und Konjugation, deutschen Katechismus. — Achte Klasse: Genauere Durchnahme der lateinischen Formenlehre, nicht mit allen Ausnahmen, Satzlehre (Syntax) mit Übersetzung deutscher Sätze ins Lateinische, elementare Versübungen, Virgils Eklogen und Ciceros Briefe. — Siebente Klasse: Repetition der Grammatik, Prosodie und Metrik, Cicero von der Freundschaft und vom Alter, Virgils Aeneis und eine Auswahl aus Catull, Tibull und Horaz, Stil- und Versübungen. — Sechste Klasse: Redner und Dichter, Virgil, Catull, Horaz, schöne Stellen aus Cicero, Caesar, Terenz, schriftliche Arbeiten. — Die fünfte Klasse beginnt das Griechische, Aesop und die olynthischen Reden des Demosthenes; dazu Virgil und Cicero, Stilübungen. — Vierte Klasse: Cicero und Demosthenes, Virgil und Homer, Salust, griechische Prosodie und lateinische oratorische Stilübungen, Rhetorik. — Dritte Klasse: Dialektik nach Aristoteles, Rhetorik nach Ciceros Topica und Hermogenes, Reden des Aeschines und Demosthenes, Salust, Caesar, Livius, Stilübungen. — Zweite Klasse: Dialektik nach Aristoteles mit Übungen an Plato und Cicero, Rhetorik nach Cicero, Demosthenes und Stilübungen. — Erste Klasse: Dialektik nach Aristoteles, und Lektüre seiner Schrift de mundo. Demosthenes und Cicero, Arithmetik und Elemente der Astronomie. Dazu kommt in allen Klassen Religions-

unterricht; der Katechismus ist nur in der untersten Klasse deutsch, in den drei folgenden Klassen lateinisch, in den übrigen griechisch zu lehren, dazu aus dem Neuen Testament das Leben Jesu und aus dem Alten Testament einzelne Abschnitte. Großes Gewicht wurde auf das Lateinreden und Lateinschreiben verwandt; in den mittleren und oberen Klassen stand Strafe auf dem Gebrauch der deutschen Sprache.

Nach dem Gymnasium beginnen dann die lectiones publicae, wo die Dichter und Historiker und vorzüglich die Philosophen Plato, Aristoteles und Cicero getrieben werden sollen. Dann kommen erst die Fakultätswissenschaften.

Sturms Schulplan ist bis in alle Einzelheiten ausgearbeitet und gibt genaue Anweisungen, Vorschriften, Beispiele und Muster für jede Unterrichtsstufe. Jede Klasse hat ihren Lehrer, der allen Unterricht der Klasse zu geben hat. Mit dem 15. Jahre soll der Schüler das Gymnasium absolviert haben. 1539 kam zu dieser neuen Schule noch ein Konvikt.

Dieser großartige Schulplan scheint nur für sehr begabte Genies berechnet und ist wohl kaum in der vorgezeichneten Weise durchführbar gewesen, wenn nicht die Schüler in einzelnen Klassen mehr als ein Jahr zubrachten.

Im Jahre 1546 zählte die Schule 624 Schüler, und es wird berichtet, daß sie von vielen Fremden und Adligen von weither besucht wurde.

Nachdem Sturm sich wohl selbst von der Schwierigkeit der Durchführung dieses Schulplans überzeugt hatte, entwarf er 1565 in seinen „Epistolae classicae" einen neuen Klassen- und Stundenplan. Hier wird noch eine zehnte Klasse hinzugefügt, um den Stoff bewältigen zu können, und die Anforderungen an jede Klasse werden ermäßigt.

Sturm hätte wohl von Anfang an schon gerne in Straßburg eine Universität errichtet gesehen, war er doch ursprünglich nicht als Schulmann sondern als Gelehrter für Vorlesungen nach Straßburg gerufen worden. Aber der Rat der Stadt ging auf dieses Vorhaben nicht ein. Dagegen wurden 1566 die lectiones publicae zu einer privilegierten Akademie erhoben, welche vom Kaiser das Recht erhielt, Bakkalarien und Magister

Digitized by Google

der Philosophie zu kreiren. Hier konnten nun auch Vorlesungen über Theologie, Jurisprudenz, Medizin und Philosophie gehört werden. Sturm war rector perpetuus. Durch die Akademie sollte auch der Schule aufgeholfen werden, denn Sturm klagt, daß die obersten Klassen halb leer ständen, und daß sie nicht mehr als 9 Schüler zum Schlußexamen bringen könnten.

Der Ruhm Sturms und seiner Schule verbreitete sich über ganz Deutschland, und an seiner äußersten Ostgrenze in Thorn nahm man das Straßburger Gymnasium nicht allein zum Vorbild, sondern der Rektor und die Lehrer der Schule zu Thorn gaben 1586 Sturms Schriften über Schule und Unterricht heraus, um ihm ihre Verehrung zu bezeigen.

2. Valentin Friedland, genannt Trotzendorf in Goldberg.

Überwiegen bei Sturm die religiös-humanistischen Zwecke und Tendenzen, so trägt Friedland Trotzendorfs Wirksamkeit einen mehr religiös-sittlichen Charakter. Wollte Sturm seinen Schülern eine christlich-humanistische Bildung geben, so darf man sagen, es war Trotzendorfs Bemühen, humanistisch gebildete Christen und Lutheraner zu erziehen. Wie bei ihm persönlich die religiösen Interessen alle andren überwogen, so trägt auch Trotzendorfs Schule einen strenger konfessionellen Charakter als viele andre Schulen jener Zeit, wie denn er selbst einer der getreusten Schüler Melanchthons war, der ihm an Gesinnung und Charakter am meisten glich und darum auch von diesem aufs Höchste geliebt und geschätzt war.

Valentin Friedland, nach seinem Geburtsort Trotzendorf genannt, ist 1490 geboren in der Nähe von Görlitz. Nach seines Vaters Tod verkaufte er sein Bauerngut und ging 1514 nach Leipzig auf die Universität. Schon 1516 ward er Bakkalaureus und darauf Lehrer an der Schule zu Görlitz. Als Luther seine Thesen anschlug, zog ihn sein religiöses Interesse nach Wittenberg. Hier lernte er soviel Hebräisch, daß er die Psalmen verstehen und auslegen konnte. Er war ein fleißiger Hörer Luthers und Melanchthons, und hier schon wurde ihm das Bibelstudium oberstes Lebensziel auch für sein Schulamt. 1524 berief ihn der Herzog von Liegnitz zum Rektor an die Schule zu Goldberg, in der Hoffnung, es werde da eine

Akademie errichtet. Da dies nicht erreicht wurde, kehrte er nach Wittenberg zurück, um nach 2 Jahren 1531 einem erneuten Ruf nach Goldberg ins Rektorat zu folgen. Durch ihn wurde die Goldberger Schule zu einer der berühmtesten gemacht, zu der Schüler aus allen Gegenden, auch aus Böhmen, Mähren und Ungarn strömten.

Er gab der Schule eine ganz neue Einrichtung. Sie wurde in 6 Klassen geteilt; und von den 6 Lehrern sollte jeder in einem besondern Fach vornehmlich gebildet sein, ein Schulmeister, ein Magister Philosophiae, ein Professor graecae linguae, ein Sphärista, ein Grammatikus und Rhetor, der zierliche Verse schreiben konnte, ein Kantor, der ein ziemlicher Musikus sei und ein Katechet. Lehrziel war die Vorbereitung zum Studium der vier hohen Fakultäten. Ihm schwebte dabei immer die Wirksamkeit und die Art Melanchthons vor. „Von der von ihm vorgeschriebenen Norm auch nur einen Finger breit abzuweichen, hielt er für ein Sacrilegium; offen sprach er es aus, das sei die vornehmste Frucht, die er aus seiner Arbeit gewönne, wenn die in seiner Schule Ausgebildeten des Philippus Beifall finden und wenn er diesem tüchtige Zuhörer liefere." „Wir müssen lernen, sagt er, zu dem Zwecke, daß wir das Wort Gottes lernen und ein jeder an seinem Platze, in der Kirche, im Staat, in der Schule, im Hause die Verbreitung des Evangeliums befördere." „Die Vorgerückten übte er daher in den Fundamenten der heiligen Lehre, denn diese prägte er mit besondrer Sorgfalt und besondrem Fleiße ein." Der Katechismus wurde daher in Goldberg besonders eifrig betrieben, und daß hier die „rechte" Lehre zu finden sei, galt als besondrer Ruhm der Schule.

Alle Mühe aber galt dem Lateinsprechen und Lateinschreiben; auf Deutschsprechen war Strafe gesetzt. Ein Lobgedicht auf die Goldberger Schule rühmt von ihr, man habe sich in Goldberg nach Latium versetzt geglaubt, denn auch die Knechte und Mägde hätten am Brunnen nur Latein geredet.

Ganz eigenartige Einrichtungen schuf aber Trotzendorf zur Beförderung der Disziplin und des sittlichen Lebens unter den Schülern. „Der Zucht wegen hatte er der Schule die Form des besten Staates gegeben mit Klassen, Gesetzen, Studien,

Exerzitien, Gerichten, Magistratspersonen, öffentlichen und privaten Ämtern, so daß er die Schüler in den Grenzen ihrer Pflicht hielt." Die häusliche Ordnung hielten die Ökonomen aufrecht; sie beaufsichtigten das Aufstehen und zu Bette gehen, das Waschen der Schüler und die Ordnung in Zimmern und Betten. Sie schlossen das Tor und die Türen; wachten über die Stille des Hauses und berichteten über alles Verdächtige oder Unordentliche an die Inspektoren. Die Ephori und Inspektores überwachten das äußere Betragen und die Sittsamkeit der Schüler bei Tisch, ihre Reinlichkeit und Sauberkeit in der Kleidung. Damit die Schüler nur mäßig essen sollten, mußten sie bei Tisch einen Gürtel um den Leib binden. Die Quästoren in jeder Klasse überwachten den Besuch der Klassen, des Gottesdienstes, der Abendandachten und abendlichen Disputationen, bestimmten auch die Themata der Kolloquien, die täglich nach dem Mittagessen gehalten wurden. Antritt und Weggang von diesem Amt wurde mit einer öffentlichen lateinischen Rede gefeiert. Unter den Strafen wird auch die Geldstrafe genannt, die aber später abgeschafft wurde; sonst bestanden sie in Karzer, Ruthe, Eseltragen und Anlegen der Fidel d. h. eines Brettes mit Löchern, durch welches Hals und Hände gesteckt werden mußten. Es waren also noch recht barbarische Zuchtmittel. Wenn ein Angeklagter vor dem Senatorengericht sich mit einer guten und schönen lateinischen Rede zu verteidigen wußte, so konnten der Konsul und die Senatoren auf Straflosigkeit antragen. Verriet aber die Rede Nachlässigkeit und schlechtes Latein, so wurden auch leichte Vergehen bestraft. Trotzdem wurde die Disziplin nicht immer eingehalten, besonders durch die fremden Studenten. Im Jahr 1549 hatten drei Studenten einen Stadtwächter übel behandelt, indem einer derselben ihm einen Bierkrug an den Kopf warf. Der Herzog Friedrich III ließ sie sofort gefänglich einziehen; zwei wurden enthauptet, der dritte aber, und zwar gerade der Täter, wurde auf Fürsprache seines Vetters, des Bischofs von Promnitz, begnadigt. So barbarisch war damals auch die Gerichtsbarkeit des Herzogs. Im Jahr 1552 brach dann die Pest aus und zerstreute die Schüler. Im Jahr 1554 verbrannte dann die ganze Stadt. Trotzendorf wanderte mit seiner Schule nach

Liegnitz aus. Aber dort traf ihn 1556 ein Schlag, der seinem Leben ein Ende machte. Unter seinen Nachfolgern büßte die Schule ihren Ruhm ein, und ums Jahr 1600 schickten die Goldberger ihre Kinder nach Görlitz in die Schule, und nach dem großen Krieg war in Goldberg kaum einer, der überhaupt lesen oder schreiben konnte.

3. Michael Neander in Ilfeld.

Ein tüchtiger, durch seine eifrige Tätigkeit im Schulfach anregender und durch seine Unterrichtsbücher weithin wirkender Mann war auch Michael Neumann, von Melanchthon Neander genannt. Er wurde 1525 in Sorau geboren; mit 17 Jahren wurde er von seinem Vater nach Wittenberg geschickt, aber erst nach einem Jahr fing er ernstlich an zu studieren, und nun wurde ihm Wittenberg „die Werkstätte aller Lehre, an Weisheit und Musen alle Städte der Erde verdunkelnd, Melanchthon aber erscheint ihm als das Wunder des ganzen Menschengeschlechts." Im Jahre 1547 kam er als Lehrer nach Nordhausen. Da ihm der Unterricht in der Grammatik zu gering war, setzte ihn sein Rektor an die oberen Klassen und übertrug ihm den Unterricht in der Syntax, bis er merkte, daß er diesem Unterricht noch nicht gewachsen war. 1550 berief ihn der Abt des Klosters Ilfeld an seine Schule. Mit dieser Klosterschule war ein Internat mit 12 Freistellen verbunden. Neander wußte den Abt zu bestimmen, die Zahl zu verdoppeln, ja bis auf 30 zu erhöhen. Als der Abt 1559 starb, wollten die drei Fürsten, auf deren Territorien die Klostergüter lagen, das Kloster aufheben, aber Neander wehrte sich dagegen so mannhaft, daß sein Bestand gesichert wurde, nur daß Neander sich verpflichten mußte, sein Leben lang bei der Schule zu Ilfeld zu verbleiben. Seine schriftstellerische Tätigkeit war außerordentlich groß; er schrieb große und kleine lateinische, griechische und hebräische Schulgrammatiken, Anthologien, Gnomologien, Aristologien aus allerlei griechischen Klassikern, eine Phraseologie aus Isokrates, die Katechesis Lutheri, das Opus aureum und war sehr stolz und eitel auf die weite Verbreitung seiner Bücher und die Dankbriefe, die er dafür empfing, und hielt sich für einen weltberühmten Mann.

Digitized by Google

Ziel und Grundsätze seines Unterrichts sind dargelegt in seinen „Bedenken an einen guten Herrn und Freund, Wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen, Das er one gros fragen, treiben und eilen, wol und fertig lernen möge pietatem, linguam Latinam, Graecam, Hebraeam, artes und universam Philosophiam." 1570. Er schrieb es „mit guten deutlichen deutschen worten, ob gleich zu zeiten ein wenig Latein mit untergelauffen." Lehrziel war Gottesfurcht, literae, linguae, artes, physica, historia omnium temporum, medicinae principia, ethica, geographia; und er behauptet, in seiner Schule auch dieses Lehrziel erreicht zu haben. Weil aber auf Erden es keine herrlichere, schönere und nötigere Sprachen gibt als Griechisch und Latein, so sind diese vorzüglich zu betreiben. Mit diesen Sprachen könne man auch inter barbaras gentes, Türken, Perser, Heiden, Tartern und Saracenen und sonsten in allen Örtern der Welt reisen, denn überall seien die zwo Sprachen bekannt. Wie sehr um diese Zeit schon die eigentlichen humanistischen Tendenzen in Abgang gerieten, ersehen wir am deutlichsten aus dem, was Neander in seiner Schule betrieb und in seinen Lehrbüchern vorschrieb. Man las nun schon nicht mehr die Klassiker selbst, sondern allerlei Anthologien und Phraseologien. Die Schüler wurden vollgestopft mit allen möglichen Sentenzen und schönen Stellen. Das Opus aureum ist ein unglaublich weitläufiges Sammelsurium aller möglichen Aussprüche und Erzählungen, wobei auch die Sibyllen, Nili monachi graeci sententiae und vieles andre eingefügt sind; der Schüler wird durch diesen Lesestoff zur Erlernung des Griechischen zugleich durch ein wahres Meer von mehr oder weniger kurz gefaßten, prosaischen und poetischen Lebensregeln hindurchgeschleift, „und wenn er endlich an ein Ganzes kommt, so sind es kleine Produkte des späteren oder spätesten Epos oder Bruchstücke desselben und ein Dialog Lucians — von Xenophon, Demosthenes, Homer erfährt er fast nur bei den aus ihnen ausgehobenen Sentenzen und Namen." Der Schüler muß auch unendlich viele kurze und lange Phrasen auswendig lernen. Die zum Lernen und Nachahmen gegebenen Muster sind geistlos und platt, das Latein keineswegs klassisch, und wenn etwas Bewundernswertes, wie z. B. die Schönheit eines Mädchens, geschildert werden soll,

geht die lateinische Rede plötzlich in griechische Phrasen über, weil das Latein nicht mehr hochtönend genug scheint; und wie damals schon die Unsitte begann, die deutsche Sprache mit französischen Wörtern und Phrasen zu spicken, so macht es Neander mit der lateinischen; er sucht sie noch durch griechische Worte zu verschönern. In allen seinen Büchern ist Sprache und Inhalt schwulstig, übertrieben, gesucht und doch ohne jegliche Originalität. Das ganze Altertum sollte nur dazu dienen, den lutherischen Katechismus und die christliche Moral durch möglichst viele Sentenzen der Alten zu illustrieren und zu exemplifizieren.

Die Zucht wurde gehandhabt nach Schulgesetzen, in denen die erfahrungsmäßig vorkommenden Ausschreitungen alle ausführlich benannt sind; so werden die mores in 42 Abschnitten abgehandelt. Die Schüler müssen sich schriftlich zum Gehorsam gegen die Gesetze verpflichten. Trotzdem war in Neanders späteren Jahren die Zucht nicht immer am besten gehandhabt, und auch die Verwaltung zeigte Unregelmäßigkeiten. Der Graf von Schwarzburg nahm 1589 Neander die Verwaltung ab. Er starb 1595.

5. Zwingli's Einrichtungen in Zürich.

Auch in der Schweiz machte die Reformation dieselben Grundsätze bezüglich Erziehung und Bildung geltend, wie in Deutschland, nur daß die Wirkungen hier nicht sowohl vom Willen von Fürsten und Gewaltigen, als vielmehr vom Bürger- und Gemeinsinn abhängig waren. Hier konnten die neuen Einrichtungen nicht direkt durch Befehl und Gesetz in weiteren Kreisen geltend gemacht werden, sondern nur durch Beispiel und Ermunterung. Zwingli war wie Luther ein Volksmann, ausgerüstet mit all den Gaben, die nötig sind, um auf das Volksgemüt zu wirken, und ohne solche hätte er keinen maßgebenden Einfluß in seinem republikanischen Gemeinwesen geltend machen können; ja die Verhältnisse drängten ihn von frühe an sogar in politische Geschäfte, in welche er sich weder aus Ehrgeiz noch aus Ruhmsucht, sondern nur im Interesse seines Volkes und Landes und im Interesse des Sieges der Reformation einließ. Er war eine mutige und feurige, aber

Digitized by Google

keine so stürmische und leidenschaftliche Natur wie Luther, und mit Melanchthon hat er das gemein, daß er eine humanistische Bildung besaß, welche tief auf seine religiösen Ansichten einwirkte.

Ulrich Zwingli ist 1484 in Wildhaus in der Grafschaft Toggenburg als Sohn des Gemeindeammanns geboren und erhielt den ersten Unterricht bei seinem Oheim, dem Dechanten in Weesen. In Basel lernte der 10jährige Knabe die Grammatik, dann kam er nach Bern und zog bald nach Wien. 1503 setzte er seine Studien wieder in Basel fort. Unter seinen Freunden war da der nachmalige Bibelübersetzer Leo Judae und 1506 gab Wyttenbach seinen Studien die theologisch-biblische Richtung. Vom Jahre 1506 bis 1516 war er dann Pfarrer in Glarus und gründete daselbst eine Schule, genoß auch zugleich einen päpstlichen Gehalt von 50 fl. In den Jahren 1512 und 1515 begleitete er die Söldner von Glarus nach Italien und lernte da die moralischen Schäden kennen, die das Söldnerwesen brachte. Seit 1513 arbeitete er sich auch ins Griechische und studierte die Kirchenväter. Seit 1516 war er dann Leutpriester in Einsiedeln, wo er die Schäden des Wallfahrens und den Aberglauben und die Wundersucht des Volkes erkannte. Mit Ernst und Kraft trat er dem entgegen, und 1517 bezeugte er schon „mit gewaltiger heiliger Schrift", daß „das ganze Papsttum einen schlechten Grund habe". 1522 verzichtete er auf den päpstlichen Jahresgehalt. Der Ruf seiner Predigten drang nun schon durch die Lande, und er selbst verkündet, daß er „die Philosophie Christi" aus der Quelle darlegen wolle, ohne sie durch Deuteleien nach Art der Scholastiker zu entstellen.

Am 1. Januar 1519 hielt er dann seine erste Predigt im Großmünster zu Zürich. Um die Psalmen auslegen zu können, lernte er seit 1520 Hebräisch. Nach der Disputation vom 29. Januar 1523 erklärte sich der Rat der Stadt für die Reformation. 1531 begleitete er die Züricher Truppen in den Kampf als Feldprediger und kam am 31. Oktober in der Schlacht bei Kappel ums Leben, erst 47 Jahre alt.

Zwinglis Erziehungsgrundsätze sind ersichtlich aus seiner Schrift: Praeceptiones pauculae, quo pacto ingenui adoles-

centes formandi sint, 1523, im folgenden Jahre auf Deutsch herausgegeben: Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll. Hauptziel ist ihm Heranbildung der Jugend zu christlicher Sittlichkeit. Wenn der Mensch „im Glauben Christi ist, so ist denn Christus seine Vernunft, sein Rat, seine Frömmigkeit, seine Unschuld, Summa alles sein Heil und lebt Christus in ihm." Die Willensbildung soll den Jüngling zum Gehorsam gegen die Eltern, zu Selbstbeherrschung, Bescheidenheit, Mäßigkeit und Enthaltsamkeit, Wahrhaftigkeit, Uneigennützigkeit, Vaterlandsliebe, Gerechtigkeit, Billigkeit, Standhaftigkeit und Ausdauer führen. Jeder soll neben den Studien auch ein Handwerk erlernen.

Mittel der Erziehung ist vornehmlich die stetige Beschäftigung mit der heil. Schrift; dazu müssen aber die drei Sprachen erlernt werden; das Latein wegen des gelehrten Verkehrs. Demgemäß wurde das Schulwesen in Zürich eingerichtet. Im Jahre 1525 wurde Zwingli Scholarch, d. h. ihm wurde das gesamte Schulwesen unterstellt.

Schon 1523 hatte er am Großmünster lectiones publicae eingerichtet, und Ceporinus wurde als Professor der griechischen und hebräischen Sprache berufen. Der Züricher Geistlichkeit sollte dadurch die Universität ersetzt werden. Jeden Morgen, Freitag und Sonntag ausgenommen, sollen um 8 Uhr alle Weltgeistlichen, Mönche, Chorherren und ältern Studenten der beiden Lateinschulen im Chor des Großmünsters sich versammeln. Ein Schüler las dann eine Vulgatastelle; Ceporinus las dieselbe aus dem hebräischen Grundtext, übersetzte sie ins Griechische und verglich sie mit der Septuaginta-Übersetzung. Alles wurde erklärt, grammatisch und theologisch, und zum Schluß erklärte Zwingli dieselbe Stelle lateinisch. Um 9 Uhr kam das Volk, und dann wurde dieselbe Stelle deutsch vorgelesen und ausgelegt. Im folgenden Jahre wurden dafür 4 Professoren angestellt und mit Chorherrnpfründen versehen. Die Studenten erhielten Stipendien. Auch die Landpfarrer bemühten sich nun eifrig, Griechisch und Hebräisch zu lernen. Thomas Platter erzählt, wie er von Pfarrer zu Pfarrer zog, um sie die eben erst selbst erlernten Elemente des Hebräischen wieder zu lehren.

Nach Zwinglis Tod leitete Bullinger das Kirchen- und Schulwesen. Es gab damals in Zürich 2 Lateinschulen mit je 5 Lehrern in 5 Abteilungen, in denen die Schüler 7—8 Jahre verweilten. Etwa mit dem 16. Altersjahr trat man dann schon in den Kursus der lectiones publicae, für welche 7—10 Lektoren vorhanden waren. Die Lateinschulen blühten, und die Großmünsterschule hatte 136 Schüler, die Fraumünsterschule 84, das Lektorium zählte 27 Schüler. An 60—70 Studierende wurden 1800 fl. verteilt; alle Lehrer zusammen bezogen 1900 fl.

In Basel wurden die Pfarrschulen schon 1529 von Ökolampadius reformiert, und die am Münster 1544 zu einer vierklassigen Oberschule erhoben, an der Thomas Platter angestellt wurde als oberster Leiter. Er war zuerst nach Straßburg gereist, um auch Sturms Schule kennen zu lernen. Diese Platterschule machte aber dem von der Universität errichteten und geführten Pädagogium Konkurrenz, was zu Streitigkeiten führte. 1589 wurden die 3 Lateinschulen zu einer großen sechsklassigen Anstalt zusammengelegt als Stadtschule oder Gymnasium und Vorbereitungsanstalt für das Pädagogium. Der erste Rektor war Beatus Helius von Basel. Sie zählte damals 354 Schüler. Dazu kamen noch 2 deutsche Schulen zu St. Theodor und den Barfüßern, die aber mit einander nur 264 Schüler zählten. Zu St. Martin aber war eine Mädchenschule mit 75 Schülerinnen.

6. Das Volksschulwesen im Reformationszeitalter.

Wie das städtische und landesherrliche Gymnasium seinen Ursprung den durch die Reformation herbeigeführten politischen und kirchlichen Verhältnissen verdankte, so ist auch die Volksschule und die Gründung eines allgemeinen Volksschulwesens vielmehr eine Schöpfung fürstlicher Territorialhoheit als eine solche der Reformation und der kirchlichen Bewegung. Die neue Volksschule war wohl eine natürliche Folge der religiösen Bewegung, aber diese Folge trat doch erst ein, als die Fürsten ihre neuerworbene Landeshoheit auch nach dieser Richtung hin zur Geltung bringen konnten. Wie das Kirchen-

wesen, so brachten die Fürsten auch das Volksschulwesen in ihre Gewalt und unterstellten es ihrer Leitung und Aufsicht.

In der eigentlichen Reformationszeit tritt wohl schon der Gedanke an einen allgemeinen Volksschulunterricht auf, aber man dachte sich ihn doch mehr nur als eine Verbesserung des religiösen Unterrichts, der schon im Mittelalter allem Volk nach Möglichkeit erteilt worden war oder hätte erteilt werden sollen. Die ersten Anfänge eines neuen, auf neue Grundsätze gebauten Volksschulwesens fallen erst in die zweite Hälfte des XVI. Jahrhunderts und werden von den Fürsten in Anregung und zur Ausführung gebracht. Die neue Volksschule ist daher nicht eine direkte Schöpfung der Reformation und der Kirche, sondern des Staates durch die Kirche. Diesem Sachverhalt entsprechend erklärt darum auch im folgenden Jahrhundert der westfälische Friede die Schule nicht mehr als eine der Kirche als solcher zukommende und ihr eigene Einrichtung, sondern nur noch als annexum ecclesiae, als ein mit der Kirche zusammenhängendes, mit ihr verbundenes Institut.

Auch im Mittelalter empfing alles Volk religiösen Unterricht. Dazu dienten die Parochialschulen, in welchen der Küster die Kinder das Vaterunser, das Avemaria, den Rosenkranz, auch die 10 Gebote und den Glauben lehrte. Zweck war, daß das Volk am kirchlichen Gottesdienst teilnehmen und nach den Geboten der Kirche ein christliches Leben zu führen lernen sollte. Hier konnten auch die fähigsten und vornehmsten Kinder möglicherweise und jedenfalls nur ausnahmsweise und selten Deutsch lesen und etwas schreiben lernen; hier waren wohl auch schon Katechismen in Gebrauch für Lehrer und Schüler. Mehr war es nun auch nicht, was Luther für das Volk forderte. Sein „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn" 1527 schrieb vor, daß alle Kinder Sonntags Nachmittags in den drei Hauptstücken: Vaterunser, Gebote und Glauben sollten unterrichtet werden. Der Pfarrer sollte sie vorsprechen, erklären, und einprägen und der Küster sollte ihm darin behilflich sein.

Neben den Parochialschulen bestanden aber in den Städten noch ziemlich zahlreiche deutsche Schulen als Privatschulen, aber auch solche, die von den Städten, angenommen waren

und in denen die Kinder Deutsch lesen und schreiben und rechnen lernten. Besonders in den Handelsstädten kamen sie schon frühe auf; so errichteten Lübeck 1161, Hamburg 1187, Breslau 1297, Nordhausen 1319, Leipzig 1395 solche deutsche Schulen. Das alles nun hätte durch die Reformation keine Änderung erfahren, wenn nicht die Obrigkeiten, nachdem sie das lateinische Schulwesen in Ordnung gebracht hatten, auch das Bedürfnis und die Notwendigkeit gespürt hätten, sich auch der deutschen Schulen anzunehmen, hauptsächlich damit die Lateinschulen vom deutschen Unterricht entlastet würden und gleich mit dem Latein beginnen könnten.

Die württembergische Landesschulordnung von 1559 ist die erste, welche deutsche Schulen erwähnt. In allen, auch den kleinsten Flecken und Dörfern sollten deutsche Schulen errichtet werden, in welchen Knaben und Mädchen gesondert in Religion, Kirchengesang, Lesen und Schreiben sollten unterrichtet werden.

In der Schulordnung, die Bugenhagen 1528 der Stadt Braunschweig anfertigte, redet nur erst der Anhang „von den dudeschen Jungenscholen" und sagt, daß den beiden „dudeschen Scholemeistern", „von dem ehrbaren Rade angenommen, schal me det Jahres ut der gemeynen Schatkasten Geschenke geben." Dafür sollen sie schuldig sein, ihren Jungen zu etlichen Zeiten was Gutes zu lehren aus dem Wort Gottes, die 10 Gebote, den Glauben, das Vaterunser, die zwei Sakramente und christliche Gesänge. Daraus geht hervor, daß sie schon als vom Rate genehmigte Privatschulen vorher bestanden und jetzt nur noch vom Rate Geschenke erhalten sollten, damit sie auch ihren Jungen Religionsunterricht erteilen sollten. Sie scheinen demnach vorher bloße Fachschulen für Deutsch, Lesen und Schreiben gewesen zu sein. Sie sind also höchstens erweitert, aber nicht neu errichtet worden durch diese Kirchenordnung.

In der von Bugenhagen 1531 dem Rat zu Lübeck übergebenen Schulordnung heißt es noch, der Rat habe diesmal noch nichts verordnet von den „dudeschen Scriffscholen"; „die mögen die dudeschen Scholemeysters halten, wie sie es bisher getan und nehmen ihren Sold von ihren Schülern. Wollten

wir mit der Zeit, wenn die gemeine Schulkasse reich wäre, einen oder zweien von den dudeschen Scholemeysters zu Hilfe kommen, — das steht bei den vier Personen vom Rat und den Kirchvätern."

Die sächsische Schulordnung aber von 1580, durch Kurfürst August erlassen, schließt sich genau an die Bestimmungen der württembergischen an und verordnet deutsche Schulen für alle Dörfer und offene Flecken.

Diese deutschen Schulen wurden aber dadurch zu eigentlichen Volksschulen. Aus der Lübeckschen Schulordnung geht deutlich hervor, daß diese deutschen Volksschulen nicht erst eine Erfindung der Reformation sind, sondern vorher schon bestanden haben, und sie es auch unter der Reformation halten mochten, wie sie es bisher getan. Erst mehr als zwei Dezennien später als diese Kirchenordnungen errichtet der Staat unter seiner Superattendenz die ersten, öffentlichen deutschen Schulen als wirkliche Volksschulen, indem er die Vorsteher der Dörfer und Flecken anhält, solche auf eigene Kosten einzurichten. Dabei ist von einem allgemeinen Schulzwang noch nicht die Rede. Die Kirche hat also weder die deutschen Schulen erfunden, noch hat sie dieselben in allgemeine Volksschulen umgewandelt, sondern das hat der protestantische Staat getan, zuerst der württembergische, dann der sächsische.

In diesen deutschen Volksschulen sollen die Kinder in drei Häuflein geteilt werden. In das eine kommen die, so erst anfahen zu buchstabieren; in das andre die, so anfahen die Syllaben zusammenzuschlagen; in das dritte die, so anfahen zu lesen und schreiben. Die gleichstehenden Kinder jedes Häufleins sollen wieder in Rotten gesammelt werden, damit der Kinder Fleiß angereizt und den Schulmeistern die Arbeit verringert werde. Beim Lesenlernen sollen die Kinder die Buchstaben recht kennen lernen, die Silben deutlich aussprechen, die Wörter silbenweise verständlich lesen und keine Endsilben verschlucken. Beim Schreiben sollen die Kinder Schreibbüchlein haben; der Schulmeister soll ihnen vorschreiben und unterweilen die Hand führen. Den Katechismus soll der Lehrer mit den Kindern üben und exerzieren und verständlich explizieren.

Als Schulbücher wurden gebraucht: Luthers kleiner

Katechismus, das Gesangbüchlein d. h. eine Sammlung von 8 Liedern, darunter 5 von Luther selbst gedichtet, ein Spruchbüchlein aus den Sprichwörtern Salomos, dem Buche Sirach und neutestamentlichen Sprüchen zusammengestellt. Als Lesefibel brauchte man „Der Kinder Handbüchlein" von Luther, oder seine andre Schrift „der Laien Biblia".

Die erste deutsche Grammatik verfaßte Valentin Ickelsamer im Jahre 1531 „daraus einer von jm selbs mag lesen lernen mit allem den, so zum teutschen Lesen und desselben Orthographian mangel und überfluß, auch andern viel mehr, zur wissen gehört."

Für den Rechenunterricht schrieb Michael Stifel 1544 eine Arithmetica integra, und Adam Riese, Bergbeamter zu Annaberg, gest. 1559, sein weitbekanntes, vielgebrauchtes Buch „Rechnung nach der lenge, auf den Linihen und Feder." Bis zum Tode des Verfassers kamen allein schon 26 Auflagen heraus.

Kap. 3.

Die Gesellschaft Jesu.

§ 7.

Die Jesuiten und ihre Gegenreformation.

Die Reformation in Deutschland war eine geistige Bewegung, welche die ganze katholische Kirche erschütterte; in allen Ländern und unter allen Völkern, auch den der Kirche ergebensten, erhob sich ein Geist der Neuerung und der Freiheit, der der ganzen katholischen Kirche gefährlich werden und den Untergang bereiten konnte. Ums Jahr 1540 hatte die Reformation sich bereits über ganz Deutschland, Österreich und die Niederlande ausgebreitet und der katholischen Kirche die schwersten Verluste beigebracht, denn es schien, als ob diese Länder der Kirche ganz und gar sollten verloren gehen. Einer der mächtigsten Kirchenfürsten, der Kurfürst von Köln, trug sich mit der Absicht, zum Protestantismus überzugehen, was viele andre zur Nachahmung gereizt hätte. In Österreich waren nicht bloß der Adel, sondern auch die niedere Geistlichkeit und viele Klöster dem Protestantismus wohlgeneigt, indem sogar

manche Klöster ihre Ordensglieder zum Studium nach Wittenberg schickten. Die einzige feste Stütze der Kirche waren noch die bayrischen und österreichischen Herzöge. In den Niederlanden aber schützte sie nur die Macht des Kaisers mit seinen spanischen Truppen.

Die Schulen aller dieser Länder waren durch den Humanismus auf die geistige Bewegung vorbereitet, und so hatten auch viele hohe und niedere Schulen keinen Anstand genommen, protestantisch gesinnte Professoren und Lehrer anzustellen, welche für die religiöse Bewegung Propaganda machten.

Der Fortschritt der geistigen Neubewegung konnte nur durch geistige Mächte und Kräfte aufgehalten und überwunden werden. Diese kamen der katholischen Kirche vom Orden der Jesuiten zu und diesen verdankt die katholische Kirche jener Länder ihre Rettung. Zur Aufrechterhaltung des katholischen Glaubens, zur Verdrängung und Überwindung der Ketzerei und zur Wiedereroberung der verlornen Länder und Völker bediente der neue Orden sich dreier Mittel: der Predigt, der Beichte und des Unterrichts, und er zeichnete sich nicht bloß durch überaus große Geschicklichkeit und Klugheit im Gebrauch dieser Mittel aus, sondern er erreichte seine Erfolge auch hauptsächlich dadurch, daß er sich mit diesen Mitteln an die höheren, gebildeten und leitenden Klassen des Volks wandte. Wie ein wohlgeführtes und wohldisziplíniertes Heer breiteten die Jesuiten sich rasch über ganz Europa aus, und obwohl überall mit Mißtrauen empfangen, wußten sie allerorten alle Stände des Volkes in kurzem zu gewinnen, so daß sie überall Fuß fassen und ihre Häuser und Ordensanstalten einrichten konnten. Sowohl ihre rasche Verbreitung wie ihr schneller Sieg ist beispiellos in der Geschichte der geistigen Bewegungen. Die Jesuiten erreichten durch ihre Predigten, den Beichtstuhl und ihre Kollegien, was Karl V. umsonst durch seine Diplomatie und seine Heere und durch Gewalt der Waffen erstrebte. Das Volk gewannen sie durch Wiederbelebung des katholischen Sinnes, Einrichtung von Wallfahrten, Ausschmückung der Kirchen und Gottesdienste, eifriges Predigen, besondre Begünstigung des Marienkults, des Reliquiendienstes, der Wundersucht und mancherlei Aberglaubens. Als Beichtväter der Fürsten und Fürstinnen übten

sie großen Einfluß auf den Gang der Politik und wußten Mittel und Wege, um sich gefürchtet zu machen, erklärte doch Heinrich IV. von Frankreich, als der Papst ihn zur Anerkennung des Ordens drängen wollte, daß er es gern thun würde, wenn er zwei Leben besäße; da er aber nur eins habe, müsse er das für Frankreich und die Christenheit erhalten; aber 1603 sah er, um nicht auch dies eine zu verlieren, sich doch genötigt, sie durch das Edikt von Rouen zuzulassen. Die Päpste und die Kirchenfürsten erkannten bald, welche Dienste der Orden ihnen und der Kirche leisten könne, und so überschütteten sie den Orden mit Gunst und Gunstbezeugungen, Privilegien und Exemptionen, indem sie ihm gestatteten, überall Kollegienhäuser, Akademien, Universitäten zu errichten und akademische Grade auszuteilen und Vermögen zu sammeln. In wenigen Jahren hatten sie sich den Ruhm erworben, die wohlausgerüstetsten, stärksten und siegreichsten Streiter für Kirche und Papsttum zu sein, die Einzigen, die fähig seien, der Macht der neuen Zeit Widerstand zu leisten und die Welt dem Katholizismus zu erhalten. Am Ende des XVI. Jahrhunderts hatten sie die Bildung des gesamten Klerus der meistgeschädigten Länder in die Hand genommen, hatten dem Fortschritt des Protestantismus Halt geboten und die katholische Kirche so gestärkt, daß sie zur Wiedereroberung des Verlorenen gerüstet und bereit war. Von Stadt zu Stadt, von Land zu Land rückten sie überall vor, überall ihre Schulen gründend, von Fürsten und Städten oft gerufen und glänzend empfangen, arbeiteten sie unermüdlich daran, die Bevölkerung und besonders die Jugend zum katholischen Glauben und zur katholischen Unterwürfigkeit unter die Kirche und ihre Organe zurückzuführen. Bis zum Jahre 1600 war die Zahl ihrer Kollegien auf 200 angewachsen, als Zentralstätten und Seminare, von wo aus ihr Geist und ihre Herrschaft immer weiter sich ausbreitete. Ihren vollen und ganzen Sieg hat weder der protestantische Geist noch die neue Wissenschaft, sondern die Waffengewalt Gustav Adolfs und die Einmischung Frankreichs in die deutschen Verhältnisse verhindert. Denn sie verstanden es, auch die neuen Wissenschaften für ihre Zwecke auszunutzen und ihre Schulen den protestantischen ebenbürtig an die Seite zu setzen.

Digitized by Google

Ignatius von Loyola, Don Innigo Lopez de Recalde, war 1491 auf dem Schlosse Loyola in der Provinz Guipuzcoa in Spanien aus adligem Geschlecht geboren. Zuerst Page am Hofe, dann Kavalier und Kapitain, nahm er Teil an den Kämpfen und Abenteuern und Passionen seiner adligen Genossen. Carl V. übertrug ihm die Verteidigung Pampelonas gegen die Franzosen. Durch eine Kanonenkugel schwer an den Beinen verwundet, wurde er nur schlecht geheilt, so daß er zeitlebens hinkte. Durch allerlei geistliche Lektüre während der Leidenszeit angeregt, beschloß er, sein Leben nun der geistlichen Ritterschaft zu weihen. In frommen Übungen und harten Büßungen suchte er sich für seine Ritterschaft vorzubereiten, und in der Felsengrotte zu Manresa rang er sich in schweren Seelenkämpfen zu der Gewißheit und Festigkeit des Charakters und Berufes durch, die ihn nun sein Lebenlang nicht mehr verließen. In diesen geistigen Kämpfen machte er wohl das durch, was er später in den „geistlichen Exerzitien" allen seinen Ordensjüngern empfahl. Seine Absicht, im heiligen Lande gegen die Ungläubigen zu kämpfen, führte ihn nach Palästina; aber die Franziskaner daselbst überredeten den bettelnden Pilger, nach der Heimat zurückzukehren, und hier erwachte ihm nun der Gedanke, einen neuen Orden zu stiften zur Bekehrung der Ungläubigen. Jetzt fing er an zu studieren, und 1524 setzte sich zu Barcelona der 33jährige Mann zu den Kindern auf die Schulbank, um Latein zu lernen. Von Almosen lebend, studierte er dann zu Alkala Philosophie und zu Barcelona Theologie. Durch seine Straßenpredigten erweckte er jedoch den Verdacht der Inquisition, die ihn zweimal in strenge Untersuchung und Haft nahm. Schuldlos befunden, ging er dann nach Paris zur Vollendung seiner Studien. Hier gewann er sechs edle und befähigte Jünglinge, mit denen er 1534 in der Kirche von Montmartre das Gelübde zu einem geistlichen Kreuzzug nach Palästina zur Bekämpfung der Ungläubigen ablegte; wenn sie diese Absicht nicht ausführen könnten, wollten sie sich dem Papste ganz zur Verfügung stellen. Bald gesellten sich noch drei andre Gefährten hinzu, und alle begaben sich nach Venedig. Der Krieg der Republik gegen die Osmanen verhinderte aber ihre Abfahrt. Da wiesen die

Theatiner sie auf die ketzerischen Wirren und den religiösen Abfall im Abendlande selbst hin und zeigten ihnen ein großes Feld für eine geistliche Wirksamkeit. Hier erhielt Ignatius nun auch die Priesterweihe und vom Papste die Bewilligung und den Segen für ihr Missionsprojekt. Im folgenden Jahre begaben sie sich nach Rom, stellten für ihre Gesellschaft Statuten auf und erbaten sich vom Papste Paul III. die Sanktion. So war 1540 die „Kompagnie Jesu" gegründet als eine geistliche Waffenbrüderschaft zum Streit wider alle Feinde der Kirche und des Papstes. Durch die Bulle „Regimini militantis ecclesiae" erkannte der Papst offenkundig den militärisch-geistlichen Charakter der Gesellschaft Jesu an, deren Zweck nicht bloß auf die geistliche Erbauung und Beförderung der Frömmigkeit ihrer Mitglieder ging, sondern auf Wiedergewinn der Abtrünnigen, Bekämpfung der Ketzerei, Wiederaufrichtung und Ausbreitung der päpstlichen Macht und Niederwerfung jeder der Kirche und katholischen Religion gefährlichen Regung der Geister. Zu ihrem „General" wählten die ersten Mitglieder der Gesellschaft ihren Stifter Ignatius.

Die Societas Jesu verlangte von ihren Gliedern nicht nur die drei bisherigen Gelübde aller Mönchsorden, Keuschheit, Armut und Gehorsam, sondern fügte noch ein viertes hinzu: besonderen Gehorsam gegen den Papst, daß alle Glieder „ihr Leben dem beständigen Dienste Christi und der Päpste zu weihen, unter dem Kreuzesbanner Kriegsdienste zu leisten, nur dem Herrn und dem römischen Oberpriester, als dessen Stellvertreter auf Erden, zu dienen, so daß, was immer der gegenwärtige Papst und seine Nachfolger in Sachen des Heils der Seelen und der Verbreitung des Glaubens ihnen befehlen und in welche Länder er sie immer senden möchte, sie ohne jegliche Zögerung und Entschuldigung sogleich, soweit es in ihren Kräften liege, Folge zu leisten gehalten sein wollten".

Kein Wunder, daß der Papst, als er ihre Konstitution las, ausrief: Hic est digitus Dei, „Dieß ist der Finger Gottes" und sie bestätigte ,denn er erkannte in ihnen in dieser Zeit der größten Bedrängnis die auserlesenen, tatkräftigen und mutigen, sich selbstvergessenden und hingebenden Streiter der Kirche, die rücksichtslos mit allen Waffen den Kampf führen

würden. Dieser Kampf aber sollte zunächst ein geistlicher sein. Und darum war es dem Stifter von Anfang an aufs angelegentlichste zu tun, daß seine Kriegerschar nicht bloß ausgerüstet wurde mit Glaubenseifer und Frömmigkeit, sondern ebenso sehr mit Wissenschaften und aller weltlichen Klugheit; denn er sagte: „Auserlesene Klugheit mit geringerer Heiligkeit ist mehr, als größere Heiligkeit mit geringerer Klugheit", und lange trug er sich mit dem Gedanken, ob er nicht seiner Gesellschaft noch als fünftes Gelübde die Pflege der Wissenschaften und des Unterrichts auflegen solle. Mit größter Aufmerksamkeit verfolgte er daher auch die Gründung, Entwicklung, Ausgestaltung der einzelnen Unterrichtsanstalten der Gesellschaft und verzeichnete mit freudigem Stolz jeden Fortschritt, wogegen er die Schwierigkeiten und Hemmnisse seiner Anstalten dem Einfluß dämonischer Kräfte zuschrieb. Obwohl schon die ersten Ordensglieder gegen die Ketzer auch weltliche Gewaltmittel angewandt wissen wollten und Bobadilla die spanischen Reiter für die besten Lehrmeister Deutschlands erklärte, so war der Stifter und sein Orden doch auch aufs tiefste von dem Gedanken durchdrungen, daß die geistige Bewegung doch hauptsächlich und in erster Linie durch geistige Mittel bekämpft und besiegt werden müsse, und als solch geistige Kampfmittel gebrauchten sie Schulen und Wissenschaft. Während daher bei den alten Orden die Studien nur Nebenbeschäftigung waren, während ihr Hauptzweck auf das Heil und die Heiligkeit der Seelen ging, so bildeten die Studien bei den Jesuiten einen Hauptteil und eine Hauptaufgabe ihrer eignen ordensmäßigen Ausbildung, und schon bei der Auswahl der Novizen wurde ein ganz besonderes Gewicht darauf gelegt, daß sie auch für die Studien fähige Köpfe seien, denn Wissenschaft und Unterrichtskunst hielt Ignatius nächst dem Beispiel für besonders erforderlich, um die Seelen der Nächsten in der Erreichung des höchsten Lebenszweckes zu fördern.

Im Jahre 1551 gründete Ignatius das Collegium Romanum zur Ausbildung der italienischen Jesuiten und 1552 das Collegium Germanicum, das einige Jahre später durch reiche Stiftungen aus Ungarn vergrößert, nicht bloß deutsche, sondern auch ungarische Novizen aufnahm und daher seinen Namen in

Collegium Germanicum et Hungaricum umänderte. Hier wurde alle Sorgfalt darauf verwandt, die Kräfte zu sammeln und zu erziehen, deren Aufgabe sein sollte, Deutschland für Rom wiederzugewinnen. Die Zöglinge sollten in der Regel nicht unter 16 und nicht über 22 Jahre alt sein, von gefälligem Äußern und kräftiger Gesundheit. Auf Söhne vornehmer Familien ist besonders das Augenmerk zu richten. Anfangs konnten 30—40 Zöglinge aufgenommen werden, für später wurde die Zahl von 150 in Aussicht genommen. Als Ignatius 1556 starb, hatte seine Stiftung schon überall kräftig Wurzel geschlagen, dem Papst und der Kirche bereits wichtige Dienste geleistet und sich zu einer geistlichen Weltmacht entwickelt, die den allergrößten Einfluß auf das innere und äußere Leben der Kirche und sogar den Gang der Weltereignisse ausübte, denn schon damals bemühten sich die Großen der Erde um ihre Gunst und Beihilfe und mußten ihre Feinde alle Kraft gegen sie zusammennehmen.

§ 8.

Das Bildungsideal der Jesuiten.

Bei Darstellung des jesuitischen Bildungsideals ist zweierlei zu unterscheiden: die Erziehung und Bildung der jungen Ordensmitglieder und die der ihnen anvertrauten Jugend in den Kollegien und Pensionaten, denn die Erziehung und Bildung der einen ist verschieden und geschieht auch sehr oft getrennt von der der andern. Beides wird oft verwechselt und vermengt. Die Ratio studiorum in den Kollegien und Pensionaten stellt aber doch auch zum Teil schon den Zweck auf, Jünglinge zum späteren Eintritt in den Orden vorzubereiten und anzuregen und mit den nötigen Kenntnissen auszustatten. Sobald sie aber nach Vollendung dieser niedern Studien ins Noviziat eintreten, kommen sie in eigene Novizenhäuser zuerst zwei Jahre zur geistlichen Zucht und religiösen Dressur, dann drei Jahre als Scholastici zu philosophischen und vier Jahre zu theologischen Studien. Nur wo die Kollegien zugleich Universitäten waren, nahmen an den philosophischen und theologischen Kursen auch Zöglinge und Externe Teil, die nicht zum Orden gehörten. Dann werden sie wieder als Lehrer, Professores, in

den Kollegien und Pensionaten mindestens ein Jahr verwendet.

Die ganze religiöse und intellektuelle Erziehung in der Gesellschaft Jesu hat die Absicht, die Seelen zur christlichen Vollkommenheit und zu jeglicher christlichen Tugend und Heiligkeit zu führen, denn als letzter Zweck des menschlichen Lebens und insbesondre ihrer Gesellschaft gilt die Vermehrung der Ehre Gottes und seiner Kirche auf Erden. Alles soll geschehen in majorem Dei gloriam. Als Ideal des Christen gilt aber der Priester, der, durch Tugend und Heiligkeit geschmückt, geschickt ist, in allen Beziehungen das Wohl und die Interessen der Kirche zu fördern. Wenn aber in den mannigfaltigen Bedrängnissen und Nöten der Kirche durch Ketzerei und Abfall ganzer Länder die Streiter Gottes den geistlichen Kampf siegreich führen sollten, so mußten sie mächtig sein, das Schwert des Geistes (Wort und Predigt) zu führen, daher sollte alle Sorgfalt auf die hetorische Bildung und rednerische Übung verwandt werden, damit sie die Glaubenswahrheiten lehren und die Ketzereien und Häresien widerlegen könnten. Ihre Prediger sollten sich durch scholastisches Wissen und zugleich durch weltliche Bildung auszeichnen. Das Studium der Wissenschaften geschah aber nicht um des Wissens selber willen oder um deren Fortschritt zu befördern, sondern allein zu dem praktischen Zweck der Apologetik und Polemik. Soll die Kirche mit der Herrschaft über die Völker auch wieder die Leitung der Wissenschaften übernehmen, so bedarf sie auch solcher Priester, die in allen Wissenschaften über ein reiches Wissen verfügen. Daher werden auch weltliche Wissenschaften bei ihnen von den Begabtesten gepflegt, und bis auf den heutigen Tag haben sie Gelehrte, die sich in Astronomie, Physik und andern Naturwissenschaften, Philosophie und Literatur auszeichneten. Ihre Tendenz war von Anfang an, dadurch für die Kirche wieder den ersten Platz zu erobern auf dem Boden der geistigen Kultur. Die Zahl ihrer Skriptoren von der ersten Gründung an bis heute ist daher Legion, und darunter sind nicht wenige, die sich als Gelehrte in ihrer Zeit Namen und Anerkennung verschafften.

Der vollkommene Priester muß aber auch geschickt in der

Seelenführung der Gläubigen durch die Beichte sein, er muß in geistlichen und weltlichen Dingen ihr Leiter und Ratgeber werden. Daher muß er vor allem selber durch Zucht geübt und durch Demut und Gehorsam zum Herrschen über die Seelen und Geister befähigt sein. Die geistliche Erziehung der Novizen beginnt also mit den „geistlichen Exerzitien", und während in den zwei Noviziatsjahren alle Wissenschaften ruhen, soll der Novize in allen christlichen Tugenden, vorab in Demut und Gehorsam, perinde ac cadaver (gerade wie ein Leichnam) geübt werden, so daß er, vollkommen seiner selber mächtig, Herr über alle seine Gemütsbewegungen, Affekte und Leidenschaften werde, und seinen Willen einzig und allein auf die Zwecke der Gesellschaft und die Ehre Gottes gerichtet halte. Dabei soll er in aller Weltklugheit und im Umgang mit den Menschen geübt werden, damit er die Seelen der Hohen und Niederen, der Fürsten und Könige, wie der Gelehrten und Handwerker nach den Zwecken der Kirche zu lenken im stande sei. Er selber soll allen Gläubigen das Vorbild aller Tugend, der Begeisterung, Hingabe und Selbstaufopferung für die Ehre Gottes und seiner Kirche werden.

Dies ist das jesuitische Bildungsideal für die Mitglieder der Gesellschaft, und indem dies Ideal in Tausenden von ihnen mit tunlicher Berücksichtigung der Individualität, Begabung und Neigung eines jeden mit bewunderungswürdiger Energie und Ausdauer verwirklicht wurde, hat die Gesellschaft Jesu sich ihre Machtstellung in der katholischen Kirche von Anfang an erworben und bis auf den heutigen Tag erhalten. Nur diejenigen, welche nach vieljähriger Prüfung und Übung wenigstens das Gepräge dieses Ideals an sich tragen, werden in die höchste Stufe der Gesellschaft, unter die Professen, aufgenommen und zu den höchsten Ämtern und wichtigsten Geschäften der Gesellschaft zugelassen. Eine Veränderung dieses Ideals würde den Untergang der Gesellschaft bedeuten, daher mit Recht ihr General Ricci erklärte: Sint ut sunt, aut non sint.

Die Verwirklichung dieses Ideals kann aber nur erreicht werden durch volle Hingabe und Unterdrückung aller persönlichen Einsicht und alles persönlichen Wollens. Mit dem Sacrificio del Intelletto muß auch der Verzicht auf alle persönliche Verant-

wortlichkeit und alles persönliche Gewissen verbunden sein, und die vollkommne Hingabe an die Interessen des Ordens ist nur möglich durch vollkommne Losreißung von allen Banden der Familie, des Staates und der öffentlichen Gesellschaft. Nur wer aus beschränktem Verstand oder in fanatischer Verblendung oder durch beständige Selbsttäuschung dazu gekommen ist, den Befehl seines Vorgesetzten unter allen Umständen und in jeder Beziehung für die unfehlbare Stimme Gottes zu halten, kann ein funktionsfähiges Rad in der Maschinerie dieses Ordens werden. Nur ein solcher kann sich freiwillig aller persönlichen Menschenwürde und alles persönlichen Menschenrechtes begeben, perinde ac cadaver, wie der Orden es verlangt.

Für die Erziehung und den Unterricht der den Jesuiten anvertrauten Jugend galt ein gleichartiges, aber sehr modifiziertes Ideal. Auch hier stand in erster Linie das Heil der Seelen, d. h., die Jugend sollte zu streng katholischer Gläubigkeit, zum demütigen Gehorsam gegen die Priester und zu unerschütterlicher Anhänglichkeit an die Kirche erzogen werden.

Als zweites Bildungsziel aber galt die Ausstattung der Jugend mit all den Kenntnissen und Fertigkeiten, welche für ihre künftige Lebensstellung und Lebensführung nützlich sein konnten. In ihrem Unterricht nahmen daher die Jesuiten das humanistische Bildungsideal auf, soweit es mit ihrem religiösen Ideal verträglich war. Die Bildung des Geistes und die Entwicklung der Persönlichkeit war nicht Selbstzweck sondern dem kirchlichen Zweck untergeordnet, und in keiner Weise sollte die Jugend zur Selbständigkeit des Denkens und Wollens und zur Freiheit des Geistes erzogen werden. Nur soviel von Bildung und Kultur sollte ihr zuteil werden, als ihrer Abhängigkeit vom Priester und der Kirche nicht gefährlich werden konnte. Dieses jesuitische Ideal der Laienbildung hat es verschuldet, daß zwei Jahrhunderte hindurch nur diejenigen in katholischen Ländern zu höherer Geisteskultur und freierem Geistesleben in Wissenschaft und Kunst sich emporschwingen konnten, welche sich vom Bevormundungssystem der Kirche freimachten. Und dieses Bildungsideal trägt auch die Schuld, daß in katholischen Ländern der Kampf zwischen Religion und Wissenschaft so gewaltige Dimensionen annahm, und die

Wissenschaft nur im Schatten des Unglaubens, des Indifferentismus und Atheismus gedeihen zu können schien. Der Fortschritt in Kultur und Bildung war durch das jesuitische Laienbildungsideal unterbunden und gehemmt.

§ 9.
Die Unterrichtsanstalten und die Pädagogik der Jesuiten.

Die Bildungsanstalten der Jesuiten mußten sich anfänglich den Verhältnissen anpassen und gestalteten sich daher in den verschiedenen Ländern verschieden. Ignatius selber bevorzugte die Art, wie die Studien zu Paris in den Kollegien getrieben wurden, und darum nannten auch die Jesuiten ihre Anstalten Kollegien; aber in jedem Land übte die bestehende Unterrichtsweise ihren Einfluß auch auf diese Kollegien aus, und erst allmählig suchte man ihnen eine gleichmäßige, übereinstimmende Form zu geben. Nachdem 1551 das römische Kolleg gegründet war, wurden seine Einrichtungen das Muster für alle andern. Nach vielen Erfahrungen und oftmaligen Überlegungen und Beratungen kam erst im Jahre 1599 unter dem General Aquaviva die Ratio et institutio studiorum societatis Jesu zu Stande, welche das jesuitische Erziehungs- und Unterrichtssystem in typischer Weise darstellt und nicht bloß für den Orden, sondern für die ganze katholische Welt maßgebend geworden ist. Die in der Ratio studiorum dargelegten Grundsätze, Anschauungen und Einrichtungen deuten aber nicht bloß auf die französischen, insbesondere die in Paris giltigen, sondern es scheint, daß auch die an der Universität Löwen gebräuchlichen Einfluß gehabt haben, denn auch schon Ignatius hatte ihnen Lob gespendet. Vielleicht stammt auch einiges aus des Vives pädagogischen Schriften. Die Ähnlichkeiten mit der Sturmschen Schule in Straßburg dürften aber darin Grund haben, daß auch Sturm sich die Einrichtungen zu Löwen maßgebend sein ließ. Schon Sturm selbst ist diese Ähnlichkeit aufgefallen.

Mit dem Elementar- und Volksschulunterricht gaben die Jesuiten sich nicht ab in der Erwägung, daß Predigt und Beichte schon genügt, um auf das Volk Einfluß zu bekommen, und daß das Volk in seinem religiösen Verhalten sich immer nach den

höheren Ständen richte. Nur in Notfällen duldete man anfangs eine classis Abcdariorum. Um so mehr ging man aber darauf aus, die Erziehung der Prinzen in die Hand zu bekommen, was auch überall an katholischen Höfen gelang; auch nahmen schon bald Prinzen in den Kollegien am Unterricht teil. Aber auch der nicht-katholische Adel schickte häufig seine Söhne in die jesuitischen Kollegien; der braunschweigische Adel ging nach Hildesheim, die lausitzer Adligen nach Prag; so sehr standen bald ihre Schulen im Ansehen. Es kam soweit, daß protestantische Fürsten Verbote erlassen mußten, niemand dürfe seine Söhne in katholische Anstalten schicken. Aber auch ihre Lehrbücher drangen sogar in protestantische Schulen, und es gab Universitäten in Deutschland, wo die Philosophie nach den Disputationen des Jesuiten Suarez vorgetragen wurde.

Die Kollegien hatten folgende Einrichtungen. In fünf Klassen wurden die studia inferiora, unsrem Gymnasium entsprechend, getrieben. Die drei ersten Klassen sind der Grammatik gewidmet. Die erste, die in eine untere und obere zerfallen kann, übt die Anfänge der lateinischen Sprache, wobei die leichtesten Briefe Ciceros verwendet werden sollen. Hier wird auch der Katechismus lateinisch gelernt und erklärt, und werden die Anfänge des Griechischen gelehrt.

Die zweite Klasse setzt die lateinische Grammatik fort nebst Ciceros Briefen ad familiares und ganz leichte Gedichte Ovids, lernt ferner den griechischen Katechismus oder die Tafeln des Cebes.

In der dritten Klasse sollen die vollendete Kenntnis der Grammatik und die Rudimenta des Griechischen gegeben werden. Außer der Lektüre Ciceros sollen Elegien und Episteln Ovids, Catull und Properz in Auswahl, leichtere Bücher des Virgil und von den Griechen Chrysostomus, Aesop und Agapet gelesen werden.

Dann kommt die Klasse der Humanität, die der Gelehrsamkeit den Boden bereiten soll durch volle Kenntnis der Sprache, durch einige Erudition und durch eine kurze Information über die Regeln der Rhetorik. „Die Erudition d. h. der Unterricht in den geschichtlichen Kenntnissen werde mäßig betrieben, damit sie den Geist zuweilen anrege und erfreue, jedoch so,

daß sie nicht die Beobachtung der Sprache verhindere.“ Die griechische Syntax soll gelernt werden, damit der Schüler die Autoren verstehen und etwas Griechisch schreiben lerne. Zugleich sollen wieder Klassiker, heidnische und christliche, gelesen werden.

In der obersten Abteilung, der Rhetorik, wird die vollkommene Beredsamkeit, die oratorische und poetische Fertigkeit kultiviert. Der Stil muß nach Cicero gebildet und die Rhetorik nach Cicero und Aristoteles vorgetragen werden.

Entsprechend der Fassungskraft wird auch aus der Geschichte und den Sitten der Völker vorgetragen. Die griechischen Historiker und Redner, Dichter und Philosophen sollen gelesen werden.

Die deutsche Sprache ward nicht gepflegt, und während der Unterrichtszeit durfte nicht deutsch geredet werden. Für Religionslehre wird nur ganz wenig Zeit verwendet, Freitag oder Samstag eine halbe Stunde soll der Katechismus erklärt werden. Um so mehr wurde auf Religionsübung Wert gelegt. Die marianische Kongregation wurde unter den Schülern eingeführt und die Mitglieder derselben bevorzugt und ausgezeichnet.

Die Scholastiker des Ordens mußten zwei Jahre in der Rhetorik bleiben.

Wie in allen Gymnasien jener Zeit wurden auch bei den Jesuiten zahlreiche Deklamationsübungen, Disputationen, Certationen und Examina abgehalten. Die besseren Schüler, die zugleich der marianischen Kongregation angehören mußten, bildeten noch Akademien zu rhetorischen und poetischen Übungen, Vorträgen und Disputationen. Auch gab es allerlei Ehrenstellen und Prämien und Auszeichnungen und alle die Antriebsmittel des Fleißes und Ehrgeizes, wodurch die Gymnasien die alte Rute im Unterricht ersetzen wollten. Und ganz wie in den Gymnasien wurden häufig theatralische Aufführungen von den Schülern veranstaltet.

Auf diese niedern Schulen folgten dann die höheren: ein dreijähriger philosophischer Kurs. Hier wird Philosophie im Anschluß an Aristoteles gelehrt, und zwar Logik, die acht Bücher der Physik, die Bücher de coelo und de generatione,

de anima und endlich Metaphysik. Moralphilosophie wurde auch nach Aristoteles gelehrt. Hier tritt nun auch Mathematik ein nach Euklids Büchern.

Darauf folgt ein vierjähriges Studium der Theologie. Zwei Jahre sollen auch dem Bibelstudium und der hebräischen Sprache gewidmet sein. Für die Dogmatik waren die Summa des Thomas von Aquin oder die Sentenzen des Petrus Lombardus vorgeschrieben. Wichtig und ausgedehnt war auch die Kasuistik, d. h. die Lehre von den Gewissensfällen, als Vorbereitung für die Beichtpraxis.

Talentvolle Scholastiker durften außerdem noch zwei Jahre auf Privatstudien oder Repetition der Theologie verwenden.

Diese Studienordnung blieb geltend mehr als zweihundert Jahre lang. Erst im Jahre 1832 unter dem General Roothan wurden einige Dekrete zur Verbesserung erlassen, die durch die Bedürfnisse der Neuzeit veranlaßt waren, aber nichts Wesentliches daran änderten.

Galt bei den protestantischen Humanisten die sapiens et eloquens pietas als oberster Erziehungszweck, so hat auch die Gesellschaft Jesu die pietas et boni mores oben angestellt, wie Gregor XIII dem Collegium Romanum den Spruch „Religioni et bonis artibus" zuteilte. Aber die Mittel zum Zweck waren bei Protestanten und Katholiken sehr verschieden. Die Schulen der Protestanten hatten wenig Mittel zur Pflege des religiösen Lebens: Katechismus, Bibellesen, Gesangbuchlieder, Psalmenlernen und das Schulgebet. Um so mehr wurden in den Jesuitenschulen das Rosenkranzbeten, Teilnahme an Prozessionen, Mariendienst, Beichte, Legenden und Heiligengeschichten gepflegt. An Sonntagen wurde die Messe besucht, dazu Katechismuserklärungen für die jüngeren Schüler gegeben, aber dann wurden Deklamationen und Rezitationen und sogar Unterrichtsstunden, besonders in Mathematik, abgehalten, auch Logik gelehrt. Auch Gewissensprüfung und fromme Betrachtungen waren den Schülern vorgeschrieben. Die Internen mußten alle 8 Tage beichten und zur Kommunion gehen bei Strafe des Speiseentzugs. Auch die exercitia spiritualia mußten des öfteren gehalten werden. Sie waren in 4 Stufen eingeteilt: 1. Stufe: Erforschung des Seelenzustandes und Vorstellung der Höllen-

strafen, dann Generalbeichte; 2. Stufe: Bezweckt ist die Willensentscheidung für Christus gegen Satan. 3. Stufe: Betrachtung des Leidens Christi, damit die Seele mit dem Bewußtsein erfüllt wird, das alles sei ihre Schuld. 4. Stufe: Vorstellung des Sieges und der Herrlichkeit Christi mit völliger Hingabe an Gott. Damit ist der Zweck des Ganzen, die Erneuerung des ganzen Menschen, erreicht.

Wie die Mitglieder des Ordens der Eltern und Geschwister und des Vaterhauses nur im Gebet gedenken durften, so wurde auch die Vaterlandsliebe in keiner Weise gepflegt. Für die Ordensglieder war der Orden ihr einziges Vaterland, und für die übrigen Schüler sollte die Kirche es werden.

Die Lehrer sollten alle ihre Schüler gleichmäßig behandeln und sich den Fortschritt der Studenten angelegen sein lassen, mit keinem zu vertraut sein, keinen verachten, für Arme und Reiche gleichmäßig sorgen. Strenge Kontrolle des sittlichen Verhaltens der Schüler wurde geübt. Jeder mußte seinen Genossen überwachen und seine Verfehlungen anzeigen. Es wird hervorgehoben, daß die Wissenschaft gelehrt wird, damit die Menschen zur Erkenntnis und Liebe ihres Schöpfers und Erlösers bewegt werden. Der Lehrer soll sowohl in- als außerhalb der Vorlesungen die zarten Seelen zum Gehorsam und zur Liebe Gottes und der Tugend zubereiten. Auch in den Privatgesprächen soll die Frömmigkeit gepflegt werden. Bücher, welche der Sittlichkeit schaden, durften nicht geduldet werden. Daher wurden aus den Klassikern alle anstößigen Stellen entfernt. Terenz wurde gar nicht gelesen.

Auf die Pflege und Kräftigung und Entwicklung des Körpers und der Gesundheit wurde sorgfältig geachtet. Die Studien sollten nicht so getrieben werden, daß die Gesundheit darunter leide. Die Scholastiker durften nicht über zwei Stunden mit Lesen oder Schreiben an einer Arbeit fortfahren, ohne das Studium auf kurze Zeit zu unterbrechen. Der Schlaf durfte nicht durch Studium verkürzt werden. Wie in der Askese und Mortification sollte auch in der Arbeit Maß gehalten werden, indem die Menschen auf solche Weise sowohl in der Erlernung als in der Ausübung der Wissenschaft länger zur Ehre Gottes ausdauern könnten. Daher wurden auch oft

Vakanzen gegeben, welche zu Ausflügen benutzt wurden. Außer den Scholastikern, welche mit den Professoren und Vorständen im Kollegium wohnten und sich zur vollen Aufnahme in den Orden vorbereiteten, bestand an den meisten Orten noch ein Pensionat für Zöglinge aus vornehmen und reichen Familien, für welche alles standesgemäß, ja luxuriös eingerichtet war. Sie hatten ihre eignen Spielplätze, auf denen sie ihre Spiele und körperlichen Übungen trieben, Reiten, Stoßfechten, Schlittschuhlaufen, Schwimmen. Bevorzugt war das Billardspiel, das Lieblingsspiel des Ignatius. Auch Musik wurde gepflegt. Aus den Pensionsgeldern der Reichen wurde auch noch ein Konvikt unterhalten für ärmere Schüler, welche den gleichen Unterricht erhielten, nur in Speise und Spielplätzen einfacher gehalten wurden. Außerdem gab es noch Externe, die nur am Unterricht teilnahmen. Kollegien und Pensionate waren an gesunden und schönen Orten erbaut. Ihre Schulen gelten im XVI. und XVII. Jahrhundert als die besteingerichteten und trefflichsten in Deutschland, und kein kleiner Vorzug derselben war das, daß die Lehrer, intellektuell und moralisch wohl geschult und einheitlich gebildet, nach festen Grundsätzen und zu gemeinsamem Ziele arbeiteten.

Dieser Vorzug der einheitlichen Bildung und Gesinnung und Arbeit der Lehrer glich auch den Nachteil aus, daß die Lehrer immer nur kurz im Amte waren und oft wechselten. Ein andrer Nachteil war, daß in ihren Schulen nicht dieselbe Höhe des klassischen Lateins erreicht wurde, wie in manchen Gymnasien. Aber dies war auch nicht von ihnen beabsichtigt; sie wollten aus Deutschland kein Latium, sondern nur eine Rom unterworfene Provinz machen. Der Vorwurf, daß sie zu stark auf den Ehrgeiz der Schüler gewirkt hätten, ist unbegründet, wenn man bedenkt, daß dies mindestens in gleicher Weise in Goldberg geübt wurde und an vielen andern Gymnasien. Dagegen war allerdings das Spionier- und Denunziersystem aufs stärkste entwickelt. Der schwerste Vorwurf aber, der dieser ganzen Bildungsweise gemacht werden muß, ist schon am Schluß des vorigen Paragraphen dargelegt: Von Wissenschaften durfte nur soviel gelehrt und gelernt werden, als der Unterwürfigkeit unter die römische Kirche nicht gefährlich schien.

II. Periode.

XVII. Jahrhundert. Der dreissigjährige Krieg und die französische Kultur.

Kap. 4.

Die Reaktion gegen Humanismus und Konfessionalismus.

§ 10.

Die Katastrophe des dreissigjährigen Krieges und seine Folgen für das Bildungswesen.

Die neue Zeit mit ihren neuen Ideen und Bestrebungen hatten das deutsche Volk in seinem innersten Lebensgrund erregt. Ihm war ja die größte und schwierigste Aufgabe der Neuzeit zugefallen: die Reformation und Neugestaltung des religiösen Lebens. Die Lösung dieser Aufgabe mußte die schwerste Erschütterung der ganzen Nation herbeiführen, indem die Grundlage und Grundbedingungen alles geistigen und natürlichen Lebens umgewandelt werden mußten. Die Reform der Religion führte daher beim deutschen Volke zu Erschütterungen, Umwandlungen und Neugestaltungen aller äußeren und inneren Lebensverhältnisse der Nation. Alle Stände und Schichten der Nation gerieten in Bewegung. Die Fürsten rangen nach Souveränität und Unabhängigkeit nicht bloß von der Obmacht der Kirche und Hierarchie, sondern auch von der mit der Kirche verbündeten Kaisermacht; zugleich strebten sie nach der Unterwerfung des Lehensadels und der reichsfreien Ritterschaft. Die Städte und die Bürgerschaft mußten um ihre Freiheit und politische Unabhängigkeit kämpfen, und die Bauern forderten im Namen des Evangeliums Freiheit und Gleichheit mit Bürgern und Adel. Dazu kamen die schweren, immer heftiger werdenden religiösen und theologischen Streitigkeiten.

Die Religionsänderungen, die nach dem Grundsatz cujus regio, ejus religio stattfanden, untergruben und zerstörten den religiösen Sinn des Volkes. Nicht bloß die religiösen, auch die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse gerieten in immer unheilbarere Verwirrung. Das Kompromiß, das die beiden großen Religionsparteien im augsburgischen Religionsfrieden geschlossen hatten, befriedigte niemand. Je mehr die katholischen Mächte ihre Kräfte wieder sammelten und sich innerlich mit Hilfe der Jesuiten regenerierten, um so mehr erwachte in ihnen die Lust nach völliger Unterdrückung des Protestantismus und der evangelischen Fürsten und Länder durch die Gewalt der Waffen. Alles drängte auf einen Entscheidungskampf zwischen den alten und neuen Lebensmächten. Die totale Verwirrung aller Verhältnisse mußte zu der gewaltigen Katastrophe führen, die ein volles Menschenalter dauernd Deutschland mit Feuer und Schwert überzog und nicht bloß den materiellen Wohlstand der Nation zerstörte, sondern auch aller geistigen Kultur den Untergang zu bringen drohte. Deutschland, der Tummelplatz aller Kriegsvölker Europas, ward zur Wüste. Und mit der Verwüstung und Verarmung des Landes und seiner Einwohner stellte sich eine Verwilderung und Verrohung der Sitten unter Hohen und Niederen ein, wie sie das deutsche Volk noch nie erlebt hatte. Alle Stätten der Bildung waren, wenn nicht verwüstet, so doch verödet und verarmt und konnten den sittlichen Ruin nicht aufhalten, nahmen doch die Studenten jener Zeit sogar in Gebahren und Tracht, in Manieren und Unsitten ganz und gar die wüsten Söldnerhorden zum Vorbild. Die Studenten des XVII. Jahrhunderts gingen in Wämsen und Pluderhosen von bunten Farben, an der Seite aufgeschlitzt, mit hohen Reiterstiefeln und riesigen Sporen, auf dem Haupt einen mächtigen Schlapphut mit Federn und an der Seite ein langes, klirrendes Rapier, und ihre Hauptbeschäftigung war Trinken und Duellieren und sittenloses Leben, wogegen die Obrigkeiten umsonst mit Mandaten und Edikten einzuschreiten suchten.

War Deutschland am Ende des XVI. Jahrhunderts überreich, wie nie vorher, an Bildungsstätten, Universitäten, humanistischen Gymnasien und Lateinschulen, und hatte man ein

neues, goldnes Zeitalter der Geistesbildung der deutschen Nation erhofft und erstrebt, so kam nun über alle diese Veranstaltungen eine Krisis, die ans Licht brachte, ob und wieweit sie ihre Ziele und Zwecke erreicht hatten oder nicht.

Die humanistischen Schulen hatten erstrebt, aus Deutschland ein Latium zu machen, d. h. das deutsche Volk an Feinheit der Bildung und Sitte dem italienischen gleichzustellen; auch sollten sie zugleich Pflanzstätten des Evangeliums und des reinen Glaubens sein; aber es zeigte sich bald, daß sie weder das eine noch andere Ziel erreicht hatten. Wohl war ihnen gelungen, daß die deutsche Jugend viele lateinische und griechische Schriftsteller lesen lernte, daß das Latein unbeschränkt in den Schulen herrschte, daß man viele lateinische Reden und Gedichte anfertigte und die Alten im Denken und Reden nachahmte; aber der Erfolg war nur der, daß unter der beständigen Nachahmung der Alten die originale, kräftige Produktivität des deutschen Geistes unterdrückt und zerstört wurde. Aus ihren Schulen ging kein einziger originaler Denker oder Dichter oder auch nur Gelehrter hervor. Während die andern modernen Völker in diesem Jahrhundert reich waren an großen Denkern, Dichtern und Gelehrten, ist außer dem Görlitzer Schuster kein originaler Kopf in Deutschland erstanden bis in die zweite Hälfte des XVII. Jahrhunderts hinein, und dieser eine, Jakob Böhme, ging auch gar nicht aus diesen Schulen hervor.

Zum andern verschuldeten diese Schulen die Unterdrückung der deutschen Sprache. Die große Anregung, die Luther zur Fortbildung der deutschen Sprache gegeben hatte, wurde fruchtlos gemacht, indem die Humanisten auf den Gebrauch der Muttersprache Strafen setzten. Die nationale Literatur, der höchste Gradmesser der geistigen Kultur eines Volkes, fand durch diese Schulen nicht bloß keine Förderung, sondern die schwerste Schädigung.

Ferner blieb diese ganze Schulung und Bildung gemäß der Antike dem wirklichen Volke ganz und gar fremd. Der allgemeine Bildungsstand der Nation wurde dadurch nicht gehoben, die Volkssitten nicht verfeinert, die Volksanschauungen nicht geklärt und berichtigt und nicht erweitert. Diese ganze

Bildung konnte ihrer Natur nach nie volkstümlich werden. Und gerade von dieser Zeit an tritt der Riß im Volke ein zwischen Gebildeten und Ungebildeten, d. h. zwischen solchen, die an der antiken Bildung Teil haben, und solchen, die davon ausgeschlossen bleiben. Gerade die, von denen allein eine Erhöhung und Vertiefung des Volksgeistes hätte ausgehen können und sollen, schlossen sich jetzt vom Volk ab und bewegten sich immer nur in einer dem Volke ganz unverständlichen Geistessphäre. Selbst wenn diese Geistesbildung dem Volke hätte beigebracht werden können, so hätte es davon weder einen Gewinn noch Nutzen für sein Leben gehabt; diente sie doch bei den Gebildeten selbst nur zum geistigen Amüsement oder zur Rüstung einer schwerfälligen Gelehrsamkeit.

Endlich erfüllte diese humanistische Bildung auch ihren religiösen und konfessionellen Zweck nicht. Der mächtige religiöse Schwung und die kräftige Begeisterung für religiöse Wahrheit, welche die Reformatoren im deutschen Volke entzündet hatten, erlosch in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, und an ihre Stelle trat eine kalte, trockene und doch höchst streitsüchtige Orthodoxie, die auf den Universitäten schon den Geist der Jugend in abstrakte Glaubensformeln einschnürte und der Herzensfrömmigkeit keine Nahrung bot.

Es mußte natürlicher- und notwendigerweise eine Reaktion gegen diesen Schulbetrieb eintreten, und die Krisis des großen Krieges schaffte ihr Raum.

§ 11.

Neue geistige Strömungen.

Gleich mit Beginn des Jahrhunderts werden von verschiedenen Seiten her Angriffe auf die humanistische Schule gemacht. Einerseits empört sich das Nationalgefühl gegen die Alleinherrschaft der lateinischen Sprache und der alten Klassiker. Dagegen wird im Namen des deutschen Geistes und Sprachgefühls Protest erhoben, auf die Kraft und Schönheit der deutschen Sprache hingewiesen und die Hohlheit und Künstelei und Unfruchtbarkeit des ganzen lateinischen Schulbetriebs aufgedeckt.

Anderseits erhob sich die Opposition von religiöser Seite her im Interesse des Christentums und seiner Moral. Da man

nicht bloß reden wollte in der Sprache der Alten, sondern auch ihre Denkweise glaubte sich aneignen zu können, und besonders die Dichter sich dabei zum Muster nahm, so brachte man keine Rede und kein Gedicht zu Stande, ohne daß der Olymp mit ein paar Dutzend Göttern und Göttinnen und Heroen darin vorkam. Die Jugend, klagte man, wisse bessern Bescheid in der griechischen Mythologie als in der biblischen Geschichte. Besonders aber die nichtsnutzigen, unreinen Göttermythen, die Späße und Zoten eines Terenz und Plautus waren Gegenstand des Ärgernisses.

Viele waren auch der auf den Universitäten gepflegten Streittheologie überdrüssig und klagten dafür die neue Scholastik an, deren Urheber der alte Aristoteles sei. Mit der spitzfindigsten Dialektik stritt man sich über die Communicatio idiomatum und über die Ubiquität des Leibes Christi, gegen diese rabies theologica erhoben besonders die Theosophen und Mystiker Protest, die freilich dafür um so mehr verfolgt wurden.

Zur national gerichteten Opposition gegen den Humanismus wurde man aber in Deutschland angeregt durch die Wahrnehmung, daß in Italien und Frankreich die Renaissance des klassischen Altertums sich in keiner Weise in Gegensatz gegen die nationale Sprache, Literatur und Sitte gesetzt hatte, um diese zu unterdrücken, daß vielmehr die modernen Sprachen dadurch entwickelt und gekräftigt wurden und eine moderne Nationalliteratur die moderne lateinisch-humanistische rasch verdrängte. Die Italiener, Franzosen, Spanier dichteten sehr bald, allerdings nach antiken Mustern, Verse in ihrer eignen Muttersprache, und so fand man bald keinen Gefallen mehr daran, mit mühevoller Kunst lateinische und griechische Verse zu drechseln. Es war zwar auch eine wenig volkstümliche Kunstpoesie, aber sie redete wenigstens die Muttersprache. Diese nationalen Literaturen wurden durch Übersetzungen in Deutschland bekannt und regten zur Nachahmung an. Es entstand der Gedanke, die deutsche Sprache wieder zu einer Literatursprache zu machen.

Zu diesem Zwecke gründete 1617 der Fürst Ludwig von Anhalt die „fruchtbringende Gesellschaft“. Fürsten, Adlige und Gelehrte ohne Rücksicht auf Stand und Religion

sollten ihr angehören können. Der Fürst hatte zu Florenz die Academia della crusca kennen gelernt und gab nun seiner Gesellschaft den Zweck, gute und reine deutsche Rede zu erhalten, als welche an alten, schönen und zierlichen Reden, an eigentlichen und wohl bedeutlichen Worten, so jede Sachen besser als die fremden zu verstehen geben könnte, einen Überfluß vor andern besitze. Die Hauptabsicht ging dahin, der eingerissenen Sprachmengerei zu wehren. Es war nämlich Mode geworden, um die deutsche Sprache zu verschönern und hoffähig zu machen, sie ganz und gar mit französischen Worten und Redensarten zu durchtränken.

Nur wenig später 1618 veröffentlichte Opitz seine Rede „Aristarchus, sive de contemptu linguae teutonicae", „Über die Verachtung der deutschen Sprache." „Wir ringen, sagt Opitz, mit allen Kräften, uns und dem Vaterland nicht mehr ähnlich zu scheinen. Während wir mit maßloser Begier die fremde Sprache erlernen, bringen wir die unsrige in Verachtung. Gleich wie wir von Franzosen und Italienern Geist und Eleganz erborgen, so sollten wir eher streben, auch unsre Sprache nach ihrem Vorbilde zu glätten und auszubilden. Aber wir schämen uns unsres Vaterlandes und trachten darnach, daß wir nichts weniger als die deutsche Sprache zu verstehen scheinen. So verändert sich die reinste und von fremdem Schmutze bisher bewahrte Sprache und artet in einen wunderlichen Jargon aus. Man sollte meinen, unsre Sprache sei eine Schlammgrube geworden, in welche der Schmutz der übrigen zusammenflösse. Es ist fast kein Satz und keine Wortverbindung, die nicht nach dem Ausländischen schmeckt." Im Jahre 1624 erschien dann sein Buch von der deutschen Poeterei, worin er den Deutschen Anweisung gibt, wie sie statt der lateinischen, deutsche Verse machen könnten. Vorerst freilich fielen diese Anregungen zur Hebung der deutschen Sprache noch auf ziemlich unfruchtbaren Boden, denn die Übermacht der französischen Kultur begann eigentlich erst jetzt mächtig auf Deutschland einzuwirken, immerhin aber trat dadurch die bloße Nachahmung der Lateiner in den Hintergrund.

Für die formale und dann auch materiale Umgestaltung des deutschen Unterrichtswesens wurden aber zunächst die

Neuerungen wichtig, welche der Engländer Franzis Bacon in Bezug auf den Betrieb der Wissenschaften zur Geltung brachte. Baco nimmt in der Geschichte der Neuzeit einen hervorragenden Platz ein. Er hat, an die Stelle des traditionellen Wissens ein selbsterworbenes, auf Erfahrung und Beobachtung gegründetes Wissen zu setzen, als Aufgabe der Zeit bezeichnet. Das überlieferte Wissen schien ihm von so vielen Irrtümern durchsetzt, von so vielen Vorurteilen umsponnen, und so vielen Mißverständnissen ausgesetzt, daß ein ganz neuer Anfang nach neuer Methode und neuen Grundsätzen gemacht werden müsse. Ein gesichertes, wahres Wissen gibt uns nur die Erfahrung. Man muß die Natur selbst fragen; es müssen Tatsachen gesammelt, geprüft, konstatiert und geordnet werden auf dem Wege der Beobachtung und des Experiments. Diese Tatsachen führen dann zur Erkenntnis der ersten empirisch giltigen Gesetze. Durch Beobachtung und Vergleichung dieser tatsächlichen Gesetze werden wir dann zu allgemeineren Gesetzen und Begriffen geführt, bis man durch fortgesetzte Induktion zu höchsten Gesetzen und obersten Begriffen gelangt. So kommen wir zu einer richtigen interpretatio naturae, einer Naturauslegung, die ein wahres und gewisses Wissen von der Natur und ihren Gesetzen bietet, und dann sind wir auch imstande, die Herrschaft über die Natur immer mehr zu erweitern und Erfindungen zum Fortschritte der Kultur zu machen. An die Stelle von Worten muß das Wissen der Sachen treten. Indem so Baco die empiristische Methode der Induktion als die allein ein gesichertes Wissen ergebende aufstellte, bewirkte er eine vollkommne Umwandlung des wissenschaftlichen Betriebs in der Naturforschung nicht bloß in England, sondern in ganz Europa. Seine Ansichten über die Methode des Erkennens mußten sich bald auch in der Pädagogik und der Methodik des Unterrichts geltend machen.

Durch Bacos Schriften angeregt, machte Prof. Jungius in Rostock den Versuch, eine naturforschende Gesellschaft zu gründen, um „die Wahrheit aus der Vernunft und der Erfahrung zu erforschen und alle Künste und Wissenschaften, welche sich auf Vernunft und Erfahrung stützen, von der Sophistik zu befreien, zu einer demonstrativen Gewißheit zurückzuführen, durch eine richtige Unterweisung fortzupflanzen, endlich durch glückliche Erfindungen zu vermehren."

Durch diese Grundsätze sollte die Wissenschaft von ihrer materialen Abhängigkeit von den Alten befreit werden. Die Humanisten hatten, um sich vom scholastischen Wissen zu befreien, auf die Alten zurückgegriffen; sie wollten wieder aus den primären Quellen der Wissenschaften schöpfen. Sie waren des Glaubens, die Alten hätten sich schon im Besitz der wahren Wissenschaften befunden; diese Quellen seien aber im Mittelalter verschüttet worden. Sie gruben sie auf, um sich den Wissensschatz der Alten anzueignen; aber eben deswegen waren sie auch nicht über das Wissen der Alten hinausgekommen. Sie waren der Meinung, die Alten hätten die Wissenschaften nicht bloß begründet, sondern auch schon vollendet. Diese Meinung zerstörte Baco, und das ist sein Verdienst und Ruhm. Dies mußte auch seine Wirkung auf die Wertschätzung des Studiums der Alten in den Schulen ausüben. Warum soll man denn immer nur die Alten studieren, wenn sie doch nicht im Besitz der wahren, vollkommnen Wissenschaft waren? Was nützen uns die Alten, wenn wir doch nach einer neuen, besseren, sicherern Wissenschaft streben müssen? Den schwersten Schlag gegen den Vorrang des Humanismus und gegen die Alleinherrschaft der Klassiker im Unterricht und gegen die auf die Alten sich gründenden Wissenschaften hat Baco durch seine Instauratio scientiarum geführt. Baco erklärt die Ehrfurcht vor den Alten, die Autorität ihrer Wissenschaften für ein bloßes Vorurteil und schädigenden Irrtum, denn von den Alten könne man eigentlich nichts Richtiges lernen. „Unsrer Zeit, sagt Baco, kommt das höhere Alter zu, nicht den sogenannten Alten; und wie wir größere Einsicht in die menschlichen Angelegenheiten und ein reiferes Urteil von einem älteren Manne als von einem Jüngling erwarten, um der Erfahrung und Mannigfaltigkeit und Fülle der Dinge willen, die jener sah und hörte und dachte, so muß man auch billig von unsrer Zeit mehr als von den Alten erwarten. Und wäre es nicht schimpflich, wenn wir, die wir durch Schiffahrt und Reisen unsre Kenntnis der äußern Welt so sehr erweitert haben, in der intellektuellen Welt uns in den engen Schranken der antiken Vorstellungen festhalten ließen?“ Diese Gedanken wären Sprengstoff für den Humanismus gewesen, wenn sie in Deutschland gezündet hätten.

Aber ganz ohne Wirkung blieben sie doch nicht. Die beiden Pädagogen, welche einen allmählichen Umschwung im deutschen Bildungswesen hervorriefen, sind von den baconischen Ideen stark angeregt und beeinflußt gewesen. Ihnen ist es gelungen, in weiten Kreisen ein lebendiges Interesse für eine Neugestaltung des Unterrichtswesens zu wecken.

§ 12.

Wolfgang Ratichius.

Unter denen, welche Vernunft und Natur als Prinzipien und Maßstäbe für Erziehung und Unterricht aufstellten, ist in Deutschland Wolfgang Ratke der erste. Er hat sich die pädagogische Reform zur Lebensaufgabe gemacht, und von ihm wurde in weiten Kreisen ein lebendiges Interesse für eine totale Neueinrichtung des Unterrichtswesens geweckt.

Ratichius, 1571 in Wilster in Holstein geb., studierte auf der Schule zu Hamburg und der Universität zu Rostock. Dann ging er nach Amsterdam und England, wo er Hebräisch und Griechisch lernte. In England lernte er aber auch Bacos Schriften kennen und dessen Gedanken sind es, die ihn zu neuen Ideen im Unterrichtswesen führten, welche den baconischen Grundsätzen entsprechen sollten. Er suchte die empiristische Methode auch auf den Unterricht anzuwenden. Nach Deutschland zurückgekehrt, erschien er 1612 auf dem Reichstage zu Frankfurt, um dem neugewählten Kaiser Matthias und den Fürsten eine Denkschrift des Inhalts vorzulegen: „Wolfgang Ratichius weiß mit göttlicher Hilfe zu Dienst und Wohlfahrt der ganzen Christenheit Anleitung zu geben, 1. wie die hebräische, griechische, lateinische und andre Sprachen mehr in gar kurzer Zeit sowohl bei Alten als Jungen leichtlich zu lernen und fortzupflanzen sei; 2. wie nicht allein in hochdeutschen sondern auch in allen andern Sprachen eine Schule anzurichten, darinnen alle Künste und Fakultäten ausführlich können gelehrt und propagieret werden; 3. wie im ganzen Reiche eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Regierung und eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei.“ Dieses vielversprechende Anerbieten erregte nun ein lebhaftes Interesse unter Fürsten und Fürstinnen, obschon die Zeiten

dazu wenig günstig schienen. Mitten im Kriege beschäftigten sich deutsche Regierungen und Universitäten mit diesen Vorschlägen. In Anhalt, Hessen, der Pfalz und in den sächsischen Landen machte man kostspielige Versuche damit, und auch bedeutende Städte, wie Augsburg, Frankfurt und Magdeburg, suchten davon zu profitieren. Angesehene Professoren mußten Gutachten abgeben und gingen sogar zu Ratichius selber, um praktisch seine Didaktik zu erlernen. Die Professoren Jung und Helwig zu Gießen kamen dabei zum ersten Mal in Deutschland zur Erkenntnis, daß zum Lehramte eine besondere Kunst gehöre: die Lehrkunst, welche ihre eigentümlichen Regeln habe, die sowohl aus der Natur des Verstandes, des Gedächtnisses, der Sinne, ja des ganzen Menschen, als auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künste und Wissenschaften genommen seien. Ratke mache nun, so äußerten sie sich, den ersten Versuch solcher rationellen Lehrkunst, wonach man eine Sprache in einem Jahr, und wenn man üben wolle, in einem halben bei täglich 2—4 Stunden, die Künste aber, weil sie nicht soviel Unregelmäßigkeiten hätten, noch schneller lernen könne. So hat Ratke das Verdienst, zuerst bei den Deutschen die Idee geweckt zu haben, daß Lehren und Unterrichten eine Kunst sei, die nach psychologischen und methodischen Regeln zu verfahren habe, von deren geschickter Handhabung allein der Erfolg des Unterrichts abhänge.

Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen, der Gründer der fruchtbringenden Gesellschaft, berief Ratke nach Köthen und ließ ihn daselbst eine Musterschule gründen. Auf dem Schlosse wurde 1619 eine höhere Schule für „Präzeptoren und Studenten" eingerichtet. Man zog eine Anzahl Gelehrte bei als Lehrer, welche mit Ratke Lehrbücher nach der neuen Methode bearbeiten sollten; eine eigene Druckerei wurde ihnen zur Verfügung gestellt. Dazu kam eine sechsklassige Schule, in deren zwei ersten Klassen nur deutsch unterrichtet wurde, dazu noch eine Mädchenschule. Aber trotz Kosten und Mühe gedieh die Schule nicht; man klagte über laxe Zucht. Ratke selbst geriet mit seinen Kollegen in Streit. Trotzdem rühmte er sich noch immer weiterer Geheimnisse, ohne sie aber zu offenbaren.

Als er sich davon machen wollte, ließ ihn der Fürst ge-

fangen setzen, weil er die großen Kosten nicht vergeblich wollte aufgewendet haben. Ohne daß Ratke seine vorgeblichen Geheimnisse aber verraten hätte, mußte ihn der Fürst freigeben, nachdem er einen Revers unterschrieben hatte, daß er mehr versprochen, als er zu halten im stande sei. Auch in Magdeburg fand er keinen Anklang, und die Theologen feindeten ihn an, weil er sich vom lutherischen Gottesdienst fern hielt. Auf Empfehlung seiner Schülerin, der Fürstin Anna Sophia, Gemahlin des Grafen Karl Günther von Rudolstadt, kam er zum Kanzler Oxenstierna nach Schweden. Dieser ließ die neue Methode prüfen und bekam günstigen Bericht; aber der Mann selbst machte auf den Kanzler einen schlechten Eindruck, denn anstatt dem Kanzler Rede und Antwort zu stehen, gab er ihm einen dicken Quartanten zu lesen. Er habe die mühsame Arbeit überwunden, erzählte später der Kanzler dem Comenius und habe gefunden, daß Ratichius allerdings die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke, daß aber die Heilmittel, die er vorschlage, ihm, dem Kanzler, nicht hinreichend erschienen seien. Ratke starb 1635 am Schlag.

Für die deutsche Sprache tritt Ratke mit aller Lebhaftigkeit ein. Schon in seinem Programm von 1612 gibt er zu bedenken, wie die Künste und Fakultäten an keine Sprachen und hingegen die Sprachen auch an keine Künste und Fakultäten gebunden seien. So haben auch die lieben Deutschen jetziger Zeit nicht allein das Licht der Natur, sondern auch das Evangelium und die wahre Erkenntnis Gottes. Dazu mangelt's auch nicht an Büchern und gelehrten Leuten und kann deshalb eine vollkommene Schule in hochdeutscher Sprache sehr wohl angerichtet werden, wodurch die deutsche Sprache und Nation merklich zu bessern und zu erheben stehet. Kann doch ein Philosoph in griechischer und lateinischer Sprache seine Philosophie lehren und verteidigen; was soll ihm denn mangeln, solches in hochdeutscher Sprache zu tun, wenn nur die Vocabula artium (die Kunstausdrücke) in derselben erfunden, die Künste ordentlicher Weise darin beschrieben und in Gebrauch sind? Es können auch die Rechtsgelehrten in allen Ständen in deutscher Sprache sehr wohl erkennen, was Recht ist, auch in derselben ein Corpus juris, welches Gottes Wort

konform, verfertigen. Desgleichen kann ein Medicus den Leib wohl auf gut deutsch kurieren und versorgen, geschieht es doch nicht auf griechisch und arabisch, in welchen Sprachen der meiste Teil unerfahren.

Ratke selbst und seine Schüler arbeiteten an einer Verdeutschung der fremden Kunstwörter; freilich zeitigte dies damals schon sonderbare Kunststücke; so übersetzt er Metaphysik mit Wesenkündigung, Logik mit Verstandeslehre.

Auch dafür tritt Ratke mit allem Nachdruck ein, daß zu erst die Muttersprache gründlich erlernt werden solle, dann erst die fremden Sprachen. Dies sei der natürliche Weg der Sprachenerlernung.

Ratkes Ratschläge, wie den Deutschen zu einer einträchtigen Religion und Regierung zu verhelfen sei, können wir übergehen, weil sie gänzlich unpraktisch sind, indem er meint, das könne durch die Schule geschehen.

Worin nun Ratkes Methode eigentlich bestanden hat, erfahren wir aus der Schrift des Joh. Rhenius, seines Schülers: W. Ratichii in methodum linguarum generalis introductio, Lpzg. 1626. Darnach soll in folgender Weise unterrichtet werden:

1. Alles nach der Ordnung und dem Lauf der Natur. Alles gewalttätige, gezwungene, widernatürliche Lehren ist schädlich. Man gehe also vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

2. Nicht mehr als Eins auf einmal. Man soll nicht zum Neuen fortschreiten, ehe das Alte ganz erfaßt ist; auch nicht zweierlei Sprachen zugleich.

3. Lehrer und Schüler sollen nicht in der Wiederholung ermüden.

4. Es soll nichts auswendig gelernt werden, weil es Verstand und Scharfsinn mindert. Häufige Wiederholung bildet es dem Verstand ein. Was klar begriffen ist, das bleibt im Gedächtnis.

5. Alle Lehrstoffe sind nach derselben Methode zu lehren. Auch die deutsche Grammatik muß mit der der andern Sprachen in Einklang gebracht werden.

6. Zuerst die Sache, dann das Wort; erst die Sprache, dann die Regel. Die Regel soll nicht Vorbereitung für das Lernen, sondern Bestätigung für das Gelernte sein. Der Schüler soll sie durch Nachdenken aus dem Satze finden.

7. Alles soll durch Erfahrung und Induktion gelernt werden (per inductionem et experimentum omnia). Nichts soll der Schüler auf Treu und Glauben, alles durch eigene Einsicht aufnehmen. Autopsie gibt Überzeugung und Gewißheit.

8. Alle Unterweisung muß zuerst in der Muttersprache geschehen, nicht bloß lateinisch sondern auch hochdeutsch. Die Fremdsprache hindert das Verständnis. In der Muttersprache kann der Schüler auf die Sache achten und zieht Nutzen aus dem Gelernten.

9. Alles ohne Zwang. Man soll die Jugend nicht zum Lernen schlagen. Der Schüler soll den Lehrer nicht fürchten, sondern lieben und achten.

10. Man soll nicht zwei Stunden hintereinander Schule halten, und täglich etliche Stunden zur Ergötzung und Kurzweil geben.

Wie vieles nun aber auch unter diesen allgemeinen Grundsätzen einer berechtigten Kritik kann ausgesetzt werden, so haben sie immerhin anregend und fördernd gewirkt, und unbestreitbar bleibt Ratkes Verdienst dies, daß er der deutschen Sprache Heimatrecht in der Schule erkämpft und den despotischen Zwang des Lateins als einzig berechtigter Unterrichtssprache durchbrochen hat. Mit Ratke erlangte die deutsche Sprache eine bessere Wertschätzung in der Schule, ja mit ihm beginnt die deutsche Sprachwissenschaft.

§ 13.
Amos Comenius.

Was Ratke angeregt, das hat der tiefere und solidere Geist des Comenius fortgesetzt, nur daß, während Ratke sein Hauptaugenmerk einseitig der Methodik zuwandte, der weiter angelegte Geist des Comenius das ganze Schulwesen und insbesondere die allgemeine Volksschulung im Auge hatte. Ihm ist es ganz in erster Linie darum zu tun

1. eine wirklich christliche Schule und Bildung zu begründen und den heidnischen Humanismus daraus zu verdrängen.
2. Auch er kämpft für die deutsche Sprache und für eine deutsche Volksbildung.
3. Für die unentbehrliche Erlernung der alten Sprachen sucht er nach neuen, bessern Methoden, die den Lehrgang abkürzen sollen, und
4. um diesen Unterricht nutzbar zu machen, sollen möglichst viele Realkenntnisse damit verknüpft, und durch Kompendien soll dann auf das Studium der Wissenschaften vorbereitet werden.

Johann Amos Komensky oder Comenius stammte aus Komna bei Ungarisch-Brod und ist 1592 geboren; früh verwaist, konnte er erst mit 16 Jahren die Lateinschule besuchen; er studierte zu Herborn unter dem Philosophen Alsted, dessen großes Werk Cursus philosophici Encyklopaedia libri XXVII jedenfalls ihm bedeutende Anregung gab zu seinen pädagogischen Studien, denn es handelt sehr ausführlich vom Schulwesen. Diese Studien setzte er 1613 zu Heidelberg fort. Von 1614—1616 war er Lehrer in Prerau und wurde 1618 zum Pfarrer nach Fulneck berufen, dem ältesten Sitze der böhmischen Brüder. Aber schon 1621 beim Brand und der Plünderung der Stadt durch die Spanier verlor er Hab und Gut und alle seine Bücher. Bis 1628 lebte er verborgen in Böhmen, dann aber mußte er nach Lissa entfliehen, wo er an der Schule der Gemeinde der mährischen Brüder, die wie er aus Böhmen und Mähren nach Polen geflohen waren, Lehrer wurde. Schon hier tauchte in ihm der Plan zur späteren Didactica magna auf, deren erste Bearbeitung in böhmischer Sprache geschrieben ist zu Lissa. Im Jahre 1638 übersetzte er das Werk ins Lateinische, das 1657 zu Amsterdam gedruckt wurde. Aber schon 1631 war das Werk, das des Comenius Weltruf begründete, die Janua linguarum reserata, die aufgeschlossene Sprachenpforte erschienen. 1632 wurde er zu einem der drei Bischöfe der ganzen Brüdergemeinde gewählt, aber von den geistlichen Geschäften entbunden, um seinen pädagogischen Arbeiten leben zu können. Es beschäftigten ihn nun seine

pansophischen Bücher, die eine Janua rerum, eine Pforte zu den wissenswürdigen Sachen sein sollten. 1638 erhielt er einen Ruf nach Schweden, um das Schulwesen zu verbessern, lehnte ihn aber ab, um seine theoretischen Arbeiten für die Erneuerung des Schulwesens fortsetzen zu können. Durch seine Freunde berief ihn 1641 das englische Parlament nach London. Schon sollte eines der alten Kollege in London samt den Einkünften für ihn und seine Mitarbeiter angewiesen werden, als der Aufstand in Irland diese Pläne vernichtete. Da berief ihn der Großkaufmann Ludwig van Geer nach Schweden. Hier wurde er dem Reichskanzler Oxenstierna vorgestellt, der ihn drei Tage lang genauer und schärfer als ein Gelehrter über seine didaktischen und pansophischen Pläne ausfragte und die pädagogischen billigte. Von 1642—1648 hielt er sich auf Geheiß Oxenstiernas in Elbing auf zur Ausarbeitung der pädagogischen Schriften. Zum ersten Bischof der Brüdergemeinde gewählt, kehrte er 1648 nach Lissa zurück. Hier erschien nun die Methodus linguarum novissima. Aber bereits 1650 berief ihn der Fürst Sigismund Racoczi nach Siebenbürgen zur Errichtung einer Schule. Hier arbeitete er seinen Orbis sensualium pictus aus, der 1657 in Nürnberg zum Druck kam und durch ganz Europa Verbreitung fand. 1654 nach Lissa zum dritten Male zurückgekehrt, verlor er abermals beim Brand der Stadt seine sämtliche Habe und alle Manuscripte seiner 40jährigen Tätigkeit. Arm und ohne Hilfe durchwanderte er Deutschland, bis er 1656 in Amsterdam ein Asyl fand beim Sohn seines langjährigen Gönners, Laurentius van Geer. Hier veranstaltete er noch eine Gesamtausgabe seiner didaktischen Werke. Sein Schwanengesang war die Schrift Unum necessarium. Er starb 1670 als letzter Bischof der böhmischen Brüdergemeinde. Comenius war ein äußerst fruchtbarer Schriftsteller, obwohl ihm zweimal alle seine Handschriften verbrannten, werden doch 147 Schriften von ihm aufgezählt. Aber er war auch ein bedeutender, tief und umfassend denkender Mann, ein aufs Hohe, Edle, Gute und Ewige gerichteter Geist, ein „Mann der Sehnsucht" (vir desideriorum), dessen einziges Lebensziel war, dem Wohl seiner Mitmenschen zu dienen; zugleich ist er einer der allergrößten Pädagogen,

dessen Ideen heute noch nicht veraltet, sondern kräftig wirksam und eine Fundgrube pädagogischer Weisheit sind. Wie sehr des Comenius Geist über allen Konfessionalismus beschränkter Art erhaben war, zeigte auch die in seiner Panergesia ausgesprochene Idee einer internationalen und interkonfessionellen Vereinigung aller Edelgesinnten zur geistigen und sittlichen Hebung des Menschengeschlechtes.

Sein unsterbliches Hauptwerk ist die Didactica magna seu omnes omnia docendi artificium oder „Sichere und ausgewählte Anleitung in allen Gemeinden, Städten und Dörfern irgend eines christlichen Reiches solche Schulen zu errichten, daß die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts, niemand ausgenommen, in den Wissenschaften gebildet, in den Sitten verfeinert, zur Frömmigkeit gewöhnt und auf diese Weise in allen Dingen des jetzigen und zukünftigen Lebens unterwiesen werden könne, kurzgefaßt, annehmlich, gründlich, wobei von allem, was empfohlen wird, die Grundlagen aus der eigensten Natur der Dinge hervorgeholt werden; die Wahrheit durch Beispiele nach Art der mechanischen Künste nachgewiesen, die Reihenfolge durch Jahre, Monate, Tage und Stunden auseinandergelegt und endlich ein leichter und sicherer Weg dieses glücklich zu verwirklichen gezeigt wird." 1627—1632.

Als Hauptplan gibt Comenius auf dem Titelblatt noch folgendes an: „Eine Anweisung zu suchen und zu finden, wie die Lehrenden weniger lehren, die Lernenden aber mehr lernen; die Schulen weniger Lärm, Widerwillen und vergebliche Arbeit, aber mehr Muße, Vergnügen und tüchtigen Fortschritt zeigen; der christliche Stand weniger Dunkelheit, Verwirrung und Zwiespalt, dagegen mehr Licht, Ordnung, Frieden und Ruhe haben könnte."

Die ganze Unterrichtslehre wird in 33 Kapiteln abgehandelt. Comenius hat die höchste Idee vom Amte und Beruf eines Menschenbildners, denn er hat die höchste Idee vom Menschen. Der zu erziehende Mensch ist Gottes Ebenbild, der Gipfel aller Gotteswerke; in ihm vereinigen sich die Vorzüge aller Geschöpfe. Sein Lebensziel ist die über die Zeitlichkeit hinausgehende, ewige Vollkommenheit und Glückseligkeit. Der Mensch, der ein dreifaches Leben führt, ein vegetatives, animalisches und

intellektuelles, kann dieses Leben nur als vorbereitend für das ewige ansehen. Diese Welt dient nur zur Erzeugung, Ernährung und Ausbildung des Menschengeschlechtes, und hier hat der Mensch eine dreifache Aufgabe; 1. als vernünftiges Geschöpf soll er sich selbst erkennen, 2. die Geschöpfe der Erde beherrschen, 3. sich hinlenken zu Gott, um sein Ebenbild zu sein. Dies dreifache Ziel erreicht er 1. durch Unterricht und Bildung, 2. durch Tugend und gute Sitten, 3. durch Religion und Frömmigkeit. Der Same zu diesen drei Stücken wohnt dem Menschen von Natur inne.

Es kann nichts bloß von außen in den Menschen hineingetragen werden, sondern was er in sich selbst unentwickelt besitzt, das allein muß entwickelt und enthüllt und, was ein jedes sei, gezeigt werden. Wenn aber der Mensch Mensch werden soll, muß er gebildet werden; er muß lernen als Mensch zu handeln. Durch wahre Erziehung gezähmt, ist der Mensch das sanftmütigste und göttlichste Wesen; fehlt jene, so ist er das unbändigste, das die Erde hervorbringt. Alle Menschen aller Stände haben darum Erziehung nötig. Die Zeit aber zur Bildung ist das erste Lebensalter.

Die Aufgabe der Erziehung fällt naturgemäß den Eltern zu. Dennoch sind Schulen notwendig für jedes wohlgeordnete Gemeinwesen. So handelt denn Kap. 8—12 vom Schulwesen. Es ist dienlich, daß die Kinder gemeinschaftlich unterrichtet werden. Schulen und Unterricht sollen allgemein sein, d. h. es soll allen alles gelehrt werden. Nicht als ob eine vollkommene Kenntnis von Künsten und Wissenschaften von allen gefordert werde, das wäre weder möglich noch wünschenswert; aber die Grundlagen, Gesetze und Zwecke des Wichtigsten, was ist und geschieht, sollen alle kennen lernen, damit sie überall in der Welt nicht bloß Zuschauer, sondern Mithandelnde sein können. Darum sind auch beide Geschlechter der Schule anzuvertrauen. Die Schulen sind Werkstätten der Humanität, daß die Menschen am Geist weise, im Handeln geschickt, im Herzen fromm werden. Bildung, Sittlichkeit, Frömmigkeit müssen in eherner Verkettung (adamantino nexu) zusammenhängen, denn was ist Bildung ohne Sittlichkeit? An solchen Schulen fehlt es noch. Denn

1. fehlen überhaupt noch Schulen in Flecken und Dörfern;
2. die bestehenden sind nur für die Wohlhabenden;
3. sie haben alle eine harte Methode, sind Tretmühlen, die Ekel am Lernen schaffen, Folterkammern der Geister, statt angenehmer Zeitvertreib;
4. Gottesfurcht und gute Sitten werden vernachlässigt und nur mangelhafte Kenntnisse erreicht. Der Schüler muß 5 bis 10 Jahre lernen, was er in Jahresfrist angenehm sich aneignen könnte. Sollen Kirche, Staat und Familie gedeihen, so müssen die Schulen in bessern Zustand kommen.

Die Grundlage für die Neugestaltung wird Kap. 13 und 14 erörtert. Es muß strenge Ordnung in allem d. h. ein einheitliches Zusammenwirken aller Kräfte, kunstgerechte Einteilung der Zeit, der Lehrgegenstände, der Methode eingeführt werden. Für diese Universalmethode ist aber der Satz maßgebend: Die Kunst vermag nichts, als die Natur nachzuahmen. Deswegen darf eine systematische Schuleinrichtung nicht willkürlich erfunden werden, sondern muß der Natur entlehnt und so beschaffen sein, daß sie durch keine Hindernisse aufgehalten werden kann. „Wenn man der Natur folgt, kann man nicht irren." (Cicero.)

Nach Anleitung der Natur soll nun die Erziehung in den folgenden Kapiteln dargelegt werden. In Kap. 15 bespricht er die Gesundheitspflege und körperliche Bildung unter dem Gesichtspunkt der Lebensverlängerung. Das Leben ist lang, wenn man es richtig zu benutzen weiß. Unser Körper wird in Kraft und Blüte erhalten durch mäßige Lebensordnung. Schon Seneca sagt: „Wir haben nicht ein kurzes Leben empfangen, sondern wir machen es kurz". Lang ist das Leben, wenn es gut angewendet wird. Dazu gehört vernünftige Gesundheitspflege. Man muß wie Juvenal Gott bitten um gesunden Geist in gesundem Leib. Es gehört zur Arbeit auch Erholung. In der Volksschule genügen 4 Stunden Arbeit; in der höheren 6 Stunden; Hausaufgaben sollen ganz ausgeschlossen sein; zwei Nachmittage sind ganz frei. Für Erwachsene sollen 8 Stunden für ernstes und freudiges Arbeiten, 8 Stunden für Schlaf und 8 Stunden für Erholung bestimmt

sein und private Geschäfte. An planmäßige Leibesübungen denkt Comenius noch nicht. Er untersagt Klettern, Ringen, Fechten, Faustkampf und Schwimmen und andre zwecklose, gefährliche und den Anstand verletzende Dinge.

Kapitel 16 handelt dann von der eigentlichen Methodik des Unterrichts. Zuerst wie man mit Zuverlässigkeit lehren und lernen könnte, damit der Erfolg nicht ausbleibt. Wir müssen die Natur zum Vorbild nehmen, sie tut nichts umsonst und ohne Erfolg. Die Natur gibt uns die Grundsätze der Sicherheit des Lehrens und Lernens an die Hand: 1. Grundsatz der Natur: sie achtet auf die geeignete Zeit. Der Vogel brütet im warmen Frühling; der Gärtner pflanzt im Frühling.

Daher folgende Regeln: 1. Die Bildung der Menschen soll im Lebensfrühling geschehen; 2. die Morgenstunden sind die geeignetste Lernzeit; 3. das zu Lernende muß den Altersstufen und der Fassungskraft derselben entsprechen.

2. Zweiter Grundsatz nach dem Vorbild der Natur: Die Natur bereitet sich den Stoff, bevor sie beginnt, ihm Form zu geben. Daraus leiten sich nun folgende pädagogische Regeln ab: 1. Daß man Bücher und alle sonstigen Lehrmittel in Bereitschaft halte; 2. daß zuerst das Verständnis der Dinge und dann der sprachliche Ausdruck gebildet werde; 3. daß keine Sprache aus der Grammatik, sondern aus passenden Autoren gelernt werde; 4. daß die realen Wissenschaften den organischen und 5. die Beispiele den Regeln vorangeschickt werden.

So zählt nun Comenius neun Grundsätze der Natur auf, aus denen er je 3—4 Regeln für die Lehrmethode ableitet. Dabei ist selbstverständlich, daß wie bei allen derartigen schematisierenden Vergleichungen von Naturvorgängen mit Kunstprodukten man oft nicht weiß, ob der Naturgrundsatz wegen der Regeln oder die Regeln dem Naturgrundsatz zu lieb aufgestellt sind. Im übrigen ist jedoch zu sagen, daß die pädagogischen Regeln durchaus von tiefer Einsicht zeugen und einen wahren Schatz pädagogischer Weisheit enthalten.

Dasselbe gilt von Kapitel 17, das 10 Grundsätze der Natur aufstellt, aus welchen wieder eine Menge treffender Regeln für die Leichtigkeit des Lehrens und Lernens folgen.

Kapitel 18 gibt dann ebenfalls 10 Grundsätze mit passenden Regeln, durch welche Gediegenheit des Lehrens und Lernens erzielt werden soll.

Kapitel 19 untersucht dann die Ursachen, warum bis jetzt beim Unterricht so wenig herauskam. Als solche werden aufgezählt, daß 1. keine Lehrziele festgesetzt waren, wie weit man in jedem Jahr, Monat, Tag kommen müsse, also weder Lehrziel noch Lehrplan; 2. weil der Weg zum Ziel nicht genau bestimmt worden; 3. weil zusammenhangslos unterrichtet wurde; 4. weil Kunst und Wissenschaften nicht enzyklopädisch sondern brockenweise behandelt und 5. unmethodisch unterrichtet wurde. Dann stellt er 8 Probleme auf, die gelöst werden müssen, wenn der Unterricht abgekürzt und doch ersprießlich und umfassend erteilt werden soll. Alles zeugt darin von vielem Nachdenken, reicher Erfahrung und praktischem Sinn.

Die Kapitel 20—22 behandeln dann die Methoden, welche beim Unterricht in den Wissenschaften, Künsten und Sprachen anzuwenden sind. Sein hauptsächlichstes Augenmerk ist dabei darauf gerichtet, daß für jede Lehrstufe die geeigneten Lehrbücher vorhanden seien und nicht auf allen Stufen ein und dasselbe Übungsbuch oder dieselbe Grammatik gebraucht werde.

In Kapitel 23 wird die sittliche Bildung besprochen, die Erziehung zur Tugend. Die Kunst der sittlichen Bildung hat 16 Grundregeln. Vor allem sind die vier Kardinaltugenden, Klugheit, Mäßigkeit, Stärke, Gerechtigkeit der Seele einzupflanzen. Diese Tugenden werden aber nur durch Gewöhnung von zartester Jugend an gelernt; dazu hilft dann Beispiel der Eltern, Lehrer und Mitschüler.

Dann handelt Kapitel 24 von der Methode, Frömmigkeit einzuflößen. Sie besteht darin, daß das Herz Gott sucht, ihm folgt und sich seiner freut. Die Religion ist etwas Lebendiges, nicht ein Bild. Auch die Frömmigkeit wird durch Übung gepflanzt, daher sind die Schulandachten von großer Wichtigkeit. Die Innigkeit dieser Frömmigkeit, die doch nicht überschwänglich sondern nüchtern bleibt, tritt hier in liebenswürdiger Weise zutage.

Kap. 25 eifert dann in schärfster Weise gegen die Lektüre der heidnischen Bücher als Quellen der Gottlosigkeit, Sitten-

losigkeit und des Atheismus. Die Hauptschulen bekennen nur dem Namen nach Christum, in Wahrheit sind die Terenz, Plautus, Cicero, Ovid, Catull, Tibull, Venus und die Musen ihr Schatz und ihre Liebe. Unsre größten Gelehrten, selbst unter den Theologen, den Verwaltern der göttlichen Weisheit, haben die Larve von Christus, Blut und Geist von Aristoteles und dem übrigen heidnischen Schwarm. Unsre Herrlichkeit als Kinder Gottes läßt es nicht zu, daß wir uns und unsre Kinder so wegwerfen, daß wir uns mit den gottlosen Heiden also gemein machen. Würde auch ein König seine Kinder elenden Parasiten und Possenreißern zur Erziehung übergeben? Die heidnischen Bücher sind schlimmer als Götzenbilder. Man wird sagen, es sei viel Weisheit in den Büchern der Philosophen, Redner und Poeten; ich antworte: Finsternis verdienen, welche vom Licht die Augen abwenden. Überall in der Naturlehre, wie in der Sittenlehre ist die heil. Schrift die klarste Leuchte. Die wahre Philosophie ist die wahre Erkenntnis Gottes. Aber um des Stiles willen muß man Terenz und Plautus lesen. Ist aber allein bei den Heiden Eleganz der Sprache? Der vollkommenste Redner ist, der die Rede geschaffen hat, der heil. Geist. Höchstens mögen Schriftsteller wie Seneca, Epictet, Plato und ähnliche Lehrer der Tugend und Ehrbarkeit zugelassen werden; aber doch erst dann, wenn die Gemüter im Christentum befestigt sind; und zuvor soll man jene reinigen, indem man die Namen der Götter entfernt.

Aber Comenius hat auch noch einen andern, gewichtigen Vorwurf gegen die Humanistenschule. Mit Recht und tiefer Einsicht tadelt er die traurige Nachahmungssucht, wodurch der originale Geist geradezu unterdrückt werde. Es sei dieser humanistische Schulbetrieb durchaus unfruchtbar. Diese ganze Art ist eine enorme Verirrung, aberratio enormis, sie haben die jungen ingenia nicht wie die Bäumchen aus der eignen Wurzel wachsen lassen, sondern sie gelehrt, Zweiglein überallher abzupflücken und sich damit zu behangen und nach Art der äsopischen Krähe mit fremden Federn zu schmücken. Sie haben nicht den Quell der Einsicht, der in den Kindern verborgen ist, ans Licht zu führen, sondern mit den Wasserbächen anderer zu begießen sich bemüht. Sie haben nicht die

Dinge gezeigt, wie sie an sich sind, sondern was über dieses und jenes dieser und jener und ein dritter und zehnter meine und sage, so daß für den Gipfel der Erudition gegolten hat, vieler Menschen Meinungen über viele Dinge zu wissen. Die Meisten blättern sich durch die Autoren hindurch, Phrasen, Sentenzen, Opinionen abpflückend und Wissenschaften wie einen Rock aus tausend Lappen zusammenflickend. Ihnen gilt das Wort des Horaz: Oh Imitatoren, Sklavenvieh. Aber nicht einmal die Sprachen haben sie gelernt. Kaum nach 15 bis 20 Jahren können sie mit Hilfe von Grammatik und Wörterbuch ein wenig Latein stottern.

Zwar hat Comenius in seiner Novissima methodus linguarum sein hartes und höchst einseitiges Urteil über die Lektüre der alten Autoren sehr bedeutend gemildert, aber am Ende seines Lebens kehrte er doch so ziemlich wieder zu seinem ersten Urteil zurück, nur daß er anerkannte, daß um der Notwendigkeit des Lateins willen auch notwendig die besten alten Autoren gelesen werden müßten.

Das verhältnismäßig kurze Kapitel 26 gibt dann die Grundzüge der Schulzucht. Ihr Zweck ist, nicht Bestrafung des begangenen Bösen, sondern Verhütung des neuen Bösen. Körperliche Züchtigung darf nur wegen sittlichen Verhaltens eintreten, nicht wegen geringer literarischer Fortschritte.

In den Kapiteln 27—31 folgt dann ein Organisationsplan für das gesamte Schulwesen. Comenius fordert vier Schularten: 1. die Mutterschule, 2. die Volksschule, 3. das Gymnasium und 4. die Hochschule. Alle haben einen sechsjährigen Kurs. Jedes Haus soll eine Mutterschule, jedes Dorf eine Volksschule, jede Stadt ein Gymnasium, jedes Land eine Hochschule haben. Aber in diesen Schulen soll nicht verschiedenes getrieben werden, sondern dasselbe nur in verschiedener Weise je nach Alter und Fassungskraft. So lehrt z. B. schon die Mutterschule Metaphysik, indem die Kinder die allgemeinen Begriffe verstehen lernen, wie etwas — nichts, ähnlich — unähnlich, so — anderssein, wo, wann; denn das sind die Grundbegriffe der Metaphysik. Die Optik in der Mutterschule besteht darin, daß die Kinder die Farben unterscheiden lernen. Die Dialektik besteht darin, daß sie geschickt fragen und

präzis antworten lernen. Anfänge der Rhetorik sind es, wenn das Kind gelehrt wird, ausdrucksvoll zu sprechen und der Bedeutung der Rede gemäß die Worte zu betonen.

Um eine Mutterschule zu haben tut Not, daß man Mahnbüchlein für Mütter und Ammen zur Information schreibe und für die Kinder gute Bilderbücher anfertige, die den Stoff des Mutterschulunterrichts darstellen.

Mit voller Klarheit hat dann Comenius die Idee der Volksschule erfaßt. Man verstand damals unter Volksschule eine Schule für Kinder, die nicht studieren sondern Handwerker werden. Wer eine bessere Geistesbildung erhalten sollte, wurde gleich der Lateinschule übergeben. Dieser Ansicht tritt Comenius energisch entgegen. Er beabsichtigt eine allgemeine Unterweisung aller, die als Menschen geboren sind, zu allem, was menschlich ist. Alle sollen zur Tugend herangebildet werden. Im sechsten Lebensjahre kann man noch gar nicht wissen, was ein Kind wird. Die Lehrmethode geht auf gleichmäßige Ausbildung in der Muttersprache. Zweck und Ziel der Volksschule besteht also darin, daß die gesamte Jugend beider Geschlechter vom 6ten bis 12ten Jahr in dem unterrichtet werde, dessen Anwendung sich auf das ganze Leben erstreckt: Lesen, Schreiben, Rechnen in der Muttersprache, Ausmessen nach den Regeln der Kunst, Singen der gebräuchlichsten Kirchenlieder, Auswendiglernen von Psalmen und Kirchenliedern, Katechismus und biblische Geschichte, Sittenlehre, Volkswirtschaft und Staatslehre, soviel erforderlich ist, um zu verstehen, was in Haus und Staat vorgeht, allgemeinste Weltgeschichte und Weltbeschreibung, Lehre von den Handwerken. Auch hier wird alles Gewicht auf passende Lehrbücher gelegt, die den Stoff in 6 Stufen behandeln, welche nur der Form nach, nicht inhaltlich, verschieden sind. Vier Schulstunden täglich sollen für diesen Unterricht genügen.

Für die Lateinschule setzt Comenius als Lehrziel, daß die ganze Encyklopädie der Künste nebst vier Sprachen getrieben werde; also Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Arithmetik und Geometrie, Musik und Astronomie, aber auch Physik und Geographie, Chronologie und Historie, Ethik und Theologie. Dazu hält er sechs Klassen in 6 Jahren für genügend. Jede

Klasse soll ihr eignes Handbuch zum Unterricht in den Realien haben. Auch für diese Schule sollen 4 Unterrichtsstunden täglich genügen.

Der Hochschule soll die Vollendung aller Wissenschaften überlassen sein. Da sollen wahrhaft universale Studien getrieben werden. Alle menschliche Weisheit soll hier ihre Stätte haben. Öffentliche Ehrenstellen sollen nur die erlangen, welche ihr Studienziel glücklich erreicht haben und zur Leitung der menschlichen Angelegenheiten geschickt und würdig sind. Nur auserlesene Talente, die Blüte der Menschheit soll auf die Hochschule geschickt werden. Hier sollen aller Wissenschaften mächtige Professoren dozieren. Eine gewählte Bibliothek soll zu aller Gebrauch vorhanden sein. Aus den Werken der großen Männer der Wissenschaften, eines Plato, Aristoteles, Hippokrates, Galen, Augustin, Hieronymus sollen Compendien ihres ganzen Systems, auf die Grundgedanken zurückgeführt, gefertigt werden. Dadurch sollen die Studenten auf das Studium dieser Werke selbst vorbereitet werden. Das akademische Studium soll auch sechs Jahre dauern. Dann erst können Reisen gemacht werden.

Endlich wünscht Comenius noch ein Collegium didacticum, eine Schule der Schulen, deren Ziel sein soll, die Grundlagen der Wissenschaften mehr und mehr zu erforschen, um das Licht der Wahrheit zu klären und über das Menschengeschlecht mit glücklichem Erfolg zu verbreiten, sowie durch neue, nützliche Erfindungen die Angelegenheiten der Menschen zu fördern. Damit führt er die Idee einer „Akademie der Wissenschaften“ in das deutsche Bildungswesen ein.

Die beiden letzten Kapitel handeln endlich von den Hilfsmitteln und notwendigen Erfordernissen zur praktichen Einführung dieser Universalmethode. Besonders beklagt er als Hindernis den Mangel an methodisch geschulten Lehrern. Er stellt auch die Frage auf, wie dafür zu sorgen ist, daß auch die Kinder der Armen sich der Schule widmen können? Das größte Hindernis ist der Mangel wohlfeiler Schriften nach seiner Methode. Eine dringende Ermahnung an die Gelehrten, Theo-
ogen und Eltern, seinen heilsamen Schulplan ausführen zu helfen, beschließt das gedankenreiche Buch. Es hat einen

bleibenden Wert. Vieles, was später als Erzeugnis der neuesten Pädagogik aufgebracht wurde, das sagt schon Comenius schlicht und einfach. Manche seiner Vorschläge sind im Laufe der Zeiten verwirklicht worden; an der Verwirklichung andrer arbeitet man noch heute. Seine Forderungen für die Volksschule sind heute noch maßgebend, und unsre heutige Volksschule trägt das Gepräge seines Geistes.

Lange nicht so bedeutend wie die große Unterrichtslehre ist das Werk, durch welches Comenius gleich im Anfang seinen Weltruhm begründete, die Janua linguarum reserata, 1631. Die aufgeschlossene Sprachpforte sollte eine Pflanzschule aller Sprachen und Wissenschaften, oder ein kurzer Weg sein, Latein und jede andre Sprache zugleich mit den Grundlagen aller Wissenschaften und Künste zu lehren. Er erstrebte also eine Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Realunterricht. Es hatte einen großartigen Erfolg und soll in 12 Sprachen übersetzt worden sein. Aber trotzdem ist es kein originales Werk sondern nur die Nachahmung der Janua linguarum des spanischen Jesuiten Wilhelm Bateus im irischen Kollegium zu Salamanca. Dieses Werk, 1615 in England gedruckt, war viersprachig: lateinisch, spanisch, englisch und französisch. 1617 erschien in Straßburg sogar eine fünfsprachige Ausgabe, indem noch eine deutsche Übersetzung hinzugefügt war. Es enthielt in 1200 lateinischen Sätzen mit darunter stehender spanischer Übersetzung den gesamten lateinischen Sprachschatz sowohl für die gelehrte Rede, als auch die des gewöhnlichen Lebens. Comenius fand nun, daß in diesem Werk auch viele ungebräuchliche und überflüssige Wörter und Redensarten vorkämen, andere fehlten; so arbeitete er seine Janua aus, die in 100 Kapiteln und 1000 Sätzen, in jedem Satze ungefähr 8 neue Wörter, die Gesamtheit der Dinge darstellen sollte mitsamt dem lateinischen Wortschatz, der Grammatik und Etymologie. Das Buch handelt also vom Ursprung der Welt, vom Himmelsgewölbe, Sternen, Pflanzen, Tieren, menschlichen Verrichtungen, Gesellschaft, Religion, Kirche, Staat, Gemeinde, Krieg und Frieden u. s. w. bis zu den Engeln und dem Weltende. Später aber nennt es Comenius selbst einen schwachen Versuch, dem Lernen der Jugend zu Hilfe zu kommen. Der Vorzug des

Buches liegt in der Vereinigung von Wort- und Sacherklärung; der Mangel aber darin, daß diese Weltüberschau gar oft zu einer bloßen Aufzählung von Namen wird für alle möglichen Dinge, sogar des gemeinsten Lebens und seiner unerquicklichen Verhältnisse, denn auch Comenius ist noch der Meinung, das Latein müsse nicht bloß gelehrte, wissenschaftliche Sprache, sondern auch Umgangssprache des Lebens sein. Daß Lateinschüler 8000 lateinische Wörter lernen sollen, ist eine pädagogische Tortur schlimmster Art. Hier ist das Recht der Muttersprache gänzlich vergessen.

Unter seinen weiteren Schriften behandelt die schola gremii materni, 1628, noch die Mutterschule besonders und gibt den Müttern und Kinderwärterinnen ein Informatorium, wie sie die Kinder zu belehren haben. Die Mutterschule des Comenius gab später Fröbel die Idee, die er in der Einrichtung des Kindergartens verwirklichte.

Am verbreitesten aber war des Comenius Orbis sensualium pictus, 1. Teil 1654 in Patuk, 2. Teil 1657 in Nürnberg erschienen. Die gemalte Welt ist eine verbesserte Neuauflage der Janua, indem den lateinischen und deutschen Sätzen 302 Holzschnitte beigegeben wurden, weil Comenius selber bemerkte, daß die Schüler ungeheuer viele Dinge mit ihren Namen lernen mußten, die sie noch nie gesehen hatten, von denen sie also weder durch die lateinische noch deutsche Benennung eine anschauliche Vorstellung bekommen konnten. Damit hat Comenius den Anfang gemacht, Bilder zu Unterrichtszwecken zu benutzen. Die Bilderbücher für Kinder verdanken ihm ihren Ursprung.

An all dem ließ sich aber Comenius nicht genügen, er schrieb auch noch Schriften, die er unter dem Titel Pansophia zusammenfaßte. Es sollte eine geordnete Darstellung des gesamten menschlichen Wissensschatzes sein; sie sollte sich aber von einer bloßen Encyklopädie dadurch unterscheiden, daß sie alle Wissenschaften systematisch aus ihren Prinzipien zur Darstellung bringe. Alles Wissen sollte auf die drei Prinzipien Gott, Natur und Kunst zurückgeführt werden. Es war ein weitläufig und großartig angelegtes Werk, und Comenius bedauerte am meisten unter allen durch den zweimaligen Brand von Lissa erlittenen Verlusten den der Manuskripte, die sich

auf die Pansophie bezogen. Er glaubte durch eine solche Universalwissenschaft das menschliche Wissen zur Harmonie und Einheit bringen und zum Gemeingut aller, auch der Geringsten, machen zu können.

Fassen wir alle Verdienste dieses großen Pädagogen zusammen, so müssen wir sagen:

1. Comenius hat deutlich gezeigt, daß Erziehung und Bildung für alle notwendig seien, weil ohne sie der Mensch nicht Mensch werden könne.
2. Er hat nachgewiesen, daß christliche Erziehung und Bildung die Grundlage aller wahren Wohlfahrt in Kirche, Staat und Familie sei.
3. Er hat die deutsche Volksschule als notwendigen Bestandteil des Bildungswesens aufgezeigt.
4. Er hat die falsche Entwicklung des Humanismus bekämpft und das Ideal einer christlichen Schule aufgestellt.
5. Er hat die Schule fürs Leben brauchbar gemacht durch Einführung des Realismus in den Sprachunterricht.
6. Er hat auf die Notwendigkeit einer bestimmten, den ganzen Unterricht beherrschenden Methodik hingewiesen und einen festen Lehrplan für den gesamten Unterricht gefordert.
7. Er suchte das Lernen zu erleichtern und die Schulen aus Stätten des Zwangs und der Qual zu Stätten der Freude zu machen.
8. Er hat besonders betont, daß die Schulen nicht bloß Unterrichtsanstalten, sondern Erziehungsanstalten sein müssen.
9. Er hat den Anschauungsunterricht in den Schulen eingeführt.
10. Er hat zum Wissen das Können verlangt und Handfertigkeitsunterricht empfohlen.
11. Er hat auch schon für die noch nicht schulpflichtige Jugend einen intellektuellen Unterricht gefordert.
12. Er hat auch dem weiblichen Geschlecht das Recht auf Schulung und geistige Bildung zugesprochen.

Daß des Comenius pädagogische und didaktische Reformen nicht kräftiger ins Werk gesetzt wurden, hat seinen Grund

einesteils in der Ungunst der Kriegszeiten, andrenteils, weil Comenius selbst nicht in Deutschland heimisch und wirksam war, sondern ein Wanderleben außerhalb Deutschlands führte. An Sympathien für seine Bestrebungen hat es aber in Deutschland nicht gefehlt. Hier lebten ja gerade die Männer, welche auf Comenius den größten Einfluß ausgeübt haben und von denen vielfach angeregt worden zu sein und gelernt zu haben er selber dankbar bekannte. Es sind dies Joh. Heinr. Alsted und Joh. Valentin Andreae.

§ 14.

Pädagogische Schriftsteller neuer Richtung.

1. Joh. Heinr. Alsted.

Es ist erstaunlich, wie trotz der alles verheerenden Kriegswirren das wissenschaftliche Leben in Deutschland doch nicht ganz stille stand und wie mit unermüdlichem Eifer die Gelehrten damit beschäftigt waren, die Schätze der alten Wissenschaften zu sammeln und in große Werke zusammenzufassen. Es ist, als ob sie geahnt hätten, daß in der neu heraufziehenden Zeit die alten Wissenschaften schwinden und total neuen Platz machen mußten. Sie wollten durch ihre polyhistorischen Sammelwerke das alte Wissen vor dem spurlosen Untergang retten. Gerade das XVII. Jahrhundert schuf die großen Sammelwerke, die Thesauren, Encyklopädien und Universalhistorien, welche bis auf den heutigen Tag die Fundgruben umfassendster Gelehrsamkeit sind. Namen wie Scaliger, Salmasius, Casaubonus, Surenhusius und die Buxtorfe haben bis heute ihren Klang nicht verloren. Sie haben mit unendlichem Fleiß unendlich viel gelehrtes Wissen über die weitesten Gebiete altertümlicher Wissenschaften aufgespeichert. Und doch waren diese Männer alle zugleich schon mit den neuen Ideen und Idealen von Wissenschaft und Bildung durchdrungen und erfüllt. Zu diesem polyhistorischen und zugleich systematisierenden Gelehrten, die nach einer neuen Universalwissenschaft strebten, gehört auch Joh. Heinr. Alsted. Er lebte von 1588—1638. Schon früh im 22. Lebensjahr zum Professor der Philosophie in Herborn ernannt, hatte er den vier Jahre jüngern Comenius

zum Schüler. Seine letzten Lebensjahre verbrachte er in Siebenbürgen an der Universität zu Weißenburg. Zu Herborn schrieb er seine Universalencyklopädie in 2 großen Folianten; ferner 27 Bücher der Encyklopädia cursus philosophici, worin er die aristotelische Philosophie mit seiner christlichen Weltanschauung zu verschmelzen bestrebt ist. Diese philosophische Encyklopädie umfaßt 3074 Foliospalten,

Das XVI. Buch behandelt die Ethik und hier entwickelt er auch seine Pädagogik. Die gute Erziehung, welche in Vorschriften und Beispielen besteht, hat die sittliche Tugend zum Zweck. Sie ist eine Hauptpflicht der Eltern, und zerfällt in 6 Perioden.

Die Idee der Mutterschule und den Gebrauch von Bildern zum Unterricht hat Comenius wahrscheinlich von Alsted. In Buch XIX bespricht Alsted dann die öffentliche Schule unter dem Titel Scholastica. Dies ist die weise Kunst, die Glückseligkeit der Schulen zu erhalten. Die Schule ist der Verein derer, die lehren und lernen. Die Obrigkeit hat die Pflicht, Schulen zu bauen, auszustatten, zu versorgen und mit Stipendien zu versehen; sie bestellt auch die Schulaufsicht. Die Schulen sollen mit Gemälden geschmückt und mit einem Turnplatz davor versehen sein. Die Aufgabe des Lehrers ist, die Schüler in den Wissenschaften zu üben und in den Schranken guter Sitten zu halten. Der Unterricht erstreckt sich auf die Erkenntnis der Dinge und auf die Fähigkeit, die Gedanken treffend und deutlich auszudrücken. Mittel sind: 1. Ordnung im Mitteilen der Erkenntnisse, 2. Weisheit und Geschick im Mitteilen der Regeln und Beispiele, 3. Repetitionen und Examen, 4. Disputationen. Alsted verwirft die Ansicht des Ratichius, daß alle Kinder zuerst die deutsche Volksschule besuchen sollen. Er fordert sofortige Trennung derer, die studieren wollen von den Nichtstudierenden. Mit dem sechszehnten Jahre soll der Schüler in die öffentlichen (höheren) Schulen eintreten, zunächst zu einem vierjährigen Studium der Philosophie, zu der auch noch Astronomie und Astrologie, Optik und Architektonik gerechnet werden. Er verlangt 8 Stunden Arbeit, 8 Stunden Essen und Repetition und 8 Stunden Schlaf. Auch dies scheint Comenius ihm entnommen zu haben. Dann kommen die akademischen

Studien, er rügt eingehend alle Mängel und Schäden und Ausschweifungen der Studierenden; studiosus est animal vel nihil vel aliud agens.

Wie das ganze weitschweifige und alles systematisch in Teile, Ordnungen und Paragraphen buchende Werk Alsteds eigentlich nur ein umständliches Lexikon ist, so legt er auch beim Studium besonderes Gewicht auf Lexika, die für ihn die eigentlichen zu erlernenden Lehrbücher sind. Von ihm hat Comenius wohl auch die Vorliebe für systematische Einteilungen empfangen. Aber auch manche Grundanschauungen des Comenius haben ihre Quelle in Alsted; so die Ableitung alles Wissens aus der göttlichen Quelle, die Hinleitung der Erziehung auf Gott als ihren Endzweck, die Schätzung der Schule und Erziehung als göttliche Einrichtungen, die Bestimmung des Menschen als Mikrokosmos. Von ihm hat er vielleicht auch die warme Begeisterung für das Erzieheramt angenommen, und durch ihn ist er wohl auch zum Studium des Vives und Campanella angeregt worden.

Alsted ist aber noch so sehr erfüllt vom ungeheuren Wert der bisherigen Wissenschaften, daß seine Vorschläge fast nur auf Verbesserungen der Aneignung des alten Stoffes hinauslaufen, noch nicht auf Regeneration des gesamten Bildungswesens.

2. Joh. Valentin Andreae.

Einer der hervorragendsten Männer jener Zeit war der schwäbische Geistliche Joh. Val. Andreae. Im Jahre 1586 in Herrenberg geboren, studierte er zu Tübingen Theologie; dann führte er ein Wanderleben durch ganz Süddeutschland und bis nach Genf, Lyon und Paris. In die Heimat zurückgekehrt, ward er Pfarrer zuerst in Vaihingen, dann in Calw, zuletzt Hofprediger und Abt in Bebenhausen und Generalsuperintendent des Landes. Er starb 1654 zu Stuttgart. Er schrieb zahlreiche Bücher; noch mehr aber wirkte er durch einen ungeheuer ausgedehnten Briefwechsel weit über die Grenzen Deutschlands hinaus. So schrieb er an den Herzog August von Braunschweig und seine Kinder über 900 Briefe und erhielt von ihm über 500 Briefe. Im Jahre 1617 veröffentlichte

er eine Einladungsschrift zur Gründung eines Geistesbundes von christlichen Freunden aus allen Ländern. Das siebzehnte Jahrhundert ist ja das der Stiftung einer Menge von Gesellschaften, Orden und Geheimbünden, die auf eine Neuordnung aller bestehenden Zustände in Kirche, Staat und Wissenschaft abzielen.

Mit bitterem Sarkasmus aber tritt er den Lastern wie der Hohlheit und Beschränktheit einer verkehrten Scheinbildung und vermeintlichen Wissenschaftlichkeit entgegen. Seine pädagogischen Ansichten, die vielfach für Comenius maßgebend waren, sind hauptsächlich niedergelegt in seiner schon 1622 verfaßten und 1649 erschienenen Schrift „Theophilus oder Ratschlag über die sorgfältigere Pflege der Religion, die bessere Einrichtung des Lebens und die vernünftigere Gestaltung des Unterrichts." Auch er hält die traurige Beschaffenheit des Lehrerpersonals für die Hauptursache des Verfalls im Schulwesen; er klagt über die Unwissenheit und Aftergelehrsamkeit, den Stolz und die Eitelkeit, die Kleinlichkeit und Pedanterie der Lehrer. Ihre Unfähigkeit und ihre Anmaßung sind gleich groß. Auch den trostlosen Verfall der Universitäten und die Roheit der Studenten beklagt er bitter. Er wünscht im Schulwesen strenge Durchführung der allgemeinen Schulpflicht vom 7. Jahre an. In seiner Schrift über den Christenstaat sagt er, daß auch die Handwerker fast allesamt wissenschaftliche Bildung besitzen sollten. Sie ist Gemeingut, nicht Vorrecht einer Kaste. Auch das weibliche Geschlecht soll nicht ausgeschlossen sein, denn die Frau soll dem Manne geistig ebenbürtig sein. Die Geschicklichkeit im Haushalt und in Handarbeiten braucht darum nicht Not zu leiden. Auch die Frauen sollen sich an der Erziehung und Bildung der Jugend beteiligen. Die Schulhäuser sollen sehr geräumig, schön und mit Gemälden geschmückt, nicht dunkel, ungesund und schmutzig sein. Für Bäder soll gesorgt werden. Jede Schule hat ihren Platz für Leibesübungen, Ringkämpfe, Ballspiel, Exerzieren. Auch mechanische Geschicklichkeit durch Handarbeiten soll erreicht werden. Die geistige Erziehung ist in erster Linie Bildung zur Frömmigkeit. Aber die Wissenschaften sollen dabei nicht vernachlässigt werden; nur dürfen die heidnischen Klassiker nicht über die biblischen Schriftsteller

erhoben werden. Bei der sittlichen Erziehung legt er alles Gewicht auf die innere Reinheit, die vor aller Lüsternheit, Lüge und Gemeinheit bewahrt. Unter die Strafmittel rechnet er auch Fasten und Arbeiten. Sprachschnitzer sollen aber nicht wie Verbrechen gestraft werden.

In der Didaktik betont er den Sachunterricht und bekämpft allen Formalismus, besonders das Vorherrschen der Dialektik und Disputierkunst. Statt dem Geschwätz in Worten sollen Naturwissenschaften und Mathematik getrieben werden. Aller Unterricht muß sich auf Anschaulichkeit gründen, dann aber muß das Verständnis folgen. Der Unterricht soll in der Muttersprache erteilt werden und nur für die Jugend faßliche Dinge zum Inhalt haben. Alles Wissen gipfelt aber in der praktischen Anwendung. Der Unterricht soll milde und freundlich, ohne Zwang und Hiebe und Roheiten erteilt werden, dann bleibt der Erfolg nicht aus. Auch soll nicht so viel Überflüssiges und Unbrauchbares auswendig gelernt werden. Auch Andreae ist ein Vorkämpfer für das Recht der deutschen Sprache. Es ist ein Wahn, zu meinen, die lateinische sei besser und unerläßlich für die rednerische Ausbildung. Die höhere Bildung verlangt allerdings Kenntnis der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache. Sie bilden den Grund- und Eckstein der gelehrten Studien.

Es ist überaus wichtig, daß auch in Süddeutschland eine so angesehene und weitreichende Stimme für Reform des Schul- und Bildungswesens auftrat. Um die traditionelle Macht des Bestehenden zu brechen und Reformen die Bahn zu ebnen, dazu bedurfte es eines mächtigen Druckes auf die öffentliche Meinung. Andreae hat im Süden die Aufgabe erfüllt, die Alsted in Mitteldeutschland ausführte und für die im Norden gleichzeitig der allzeit kampflustige Schupp seine Feder führte.

3. Joh. Balthasar Schupp.

Ein durch Witz und Satire hervorragender und darum vielgelesener Schriftsteller, der in seinen zahlreichen Schriften auch von der Reform der Erziehung und des Schulwesens handelte, ist Joh. Balth. Schupp, 1610 in Gießen geboren.

Digitized by Google

Nachdem er beim berühmten Logiker Goklenius eifrig die Kunst des Disputierens geübt hatte, wandte er sich der Theologie zu. Schon mit 25 Jahren erhielt er in Marburg die Professur für Geschichte und Beredtsamkeit. Hier wurde er durch seinen Schwiegervater Helvikus mit den Reformgedanken des Ratichius bekannt, die auf ihn den tiefsten Eindruck machten. Nachdem er noch den Doktor der Theologie erworben, wurde er Hofprediger eines hessischen Fürsten, der ihn als Unterhändler zu den Friedensverhandlungen nach Münster und Osnabrück schickte. Als am Samstag Abend in später Stunde der Friede abgeschlossen ward, mußte Schupp am Sonntag Morgen die Festpredigt im Dankgottesdienst halten; so wurde er „der erste Friedensverkündiger in deutschen Landen". Im folgenden Jahr nahm er ein Pfarramt in Hamburg an, wo er schon 1661 starb.

In seinen Schriften wendet er sich gegen alle Mißstände seiner Zeit im öffentlichen und privaten Leben, besonders auch gegen Universitätspedanterei, Studentenroheit und Schuljammer. Von diesen Dingen handeln insbesondere die zwei Schriften: „Vom Schulwesen" und „Der deutsche Lehrmeister". Hier bekundet Schupp eine klare Einsicht in den Verfall des damaligen Bildungswesens und dessen Ursachen. Er beklagt nicht nur, daß zu wenig für das Schulwesen von den Fürsten aufgewendet werde, sondern auch, daß die Lehrer so weit entfernt sind vom klassischen Humanitätsideal des Melanchthon, und daß sie in Formalismus und Pedanterie ersterben.

Das Vorlesen und Nachschreiben und gar das Diktieren an der Universität ist ihm ein Greuel. Am Lateinunterricht rügt er, daß die Knaben aus einer lateinisch geschriebenen Grammatik das ihnen fremde Latein lernen sollen, ignotum per aeque ignotum; dann rügt er ebenso die Menge und Dunkelheit der zu lernenden Regeln. Er tadelt ebenso die barbarische Härte der Schulzucht auf den Gymnasien wie die laxen Sitten, die Roheiten und Torheiten des Studentenlebens. Mit einer neuen, nutzlosen Scholastik sei auch ein unausstehlicher Gelehrtendünkel aufgekommen. Schupps Verbesserungsvorschläge beruhen ganz auf den Gedanken des von ihm hochbewunderten Baco. Daher betont er auch die Ausbildung der Realien und

ihren Unterricht. „Ich halte mehr von einem guten Künstler, einem ingeniösen Handwerksmann, als von zehn halbgelehrten Doktoren und Lizentiaten". „Die artes mechanicae werden von Tag zu Tag besser exkolieret, wenn ich Karls d. Gr. Reichtum hätte, wollte ich dem Mathematico 3000 Reichstaler geben, damit er diese scientias also exkoliere in deutscher Sprache, daß alle Handwerksleute dieselben lernen und ihre Handwerke dadurch perfektionieren könnten. Ebenso dem Physico, daß die Bauern von ihm lernen könnten." „Bilde Dir nicht ein, daß alle Weisheit an Universitäten gebunden sei." Er fordert auch einen für sein Amt vorgebildeten Lehrerstand. „So lange die Einbildung währet, daß der status scholasticus notwendig müsse verbunden sein mit dem statu Ecclesiastico, so lange werden keine guten Schulen in Deutschland sein." Zum Lehren gehört die rechte Methode, wie sie bei Ratichius, Comenius und in den Jesuitenschulen zu finden sei. Als Kern der Didaktik gibt Schupp die Gedächtniskunst an und rühmt die Mnemonik. Das wichtigste Hilfsmittel ist ihm dabei für konkrete Vorstellungen das Bild, für abstrakte das Sinnbild oder Emblem. Deswegen ließ Schupp nicht bloß sein Landhäuschen sondern auch seine Kirche in Hamburg mit Bildern und Sinnsprüchen ausschmücken. Diese mnemotechnische Methode durch Bilder und Symbole wollte er auch in der Schule und zum Grammatikunterricht angewandt wissen und tat sich auf diese Kunst viel zu gut. Aber die Proben seines Schülers Buno bieten ein abschreckendes Bild verwirrender und ungereimter Künsteleien, wodurch das Lernen keineswegs erleichtert wird. Während das Bild bei Comenius nur die Anschaulichkeit der Sache fördern soll, will es Schupp als Hilfsmittel des Gedächtnisses gebrauchen.

Wie Ratichius und Comenius kämpft aber auch Schupp eifrig für den Gebrauch der Muttersprache. Diesen Gegenstand behandelt er ausführlich in „Der deutsche Lehrmeister, oder ein Diskurs von Erlernung und Fortpflanzung der freien Künste und Wissenschaften in deutscher Sprache." Schon der Titel des Werkes zeigt, wie er hier in den Fußstapfen des Ratichius wandelt; dasselbe beweist der Inhalt. Keine Wissenschaft ist an eine besondere Sprache gebunden. Franzosen und Italiener

lernen auch alle Künste in ihrer Muttersprache. Wer predigen will, muß in deutscher Sprache predigen. „Wenn ich meine verlorene Zeit wieder hereinbringen und noch einmal Professor eloquentiae auf einer Universität werden könnte, so wollte ich mich bemühen, daß die Jugend in die Wohlredenheit eingeführt würde in der Muttersprache. Denn in ihr könnte sie leichter zur Perfektion gebracht werden, als in einer fremden Sprache. Cicero hätte lange reden müssen, wenn er zu der Perfektion in der griechischen Sprache hätte kommen sollen wie in der lateinischen.“ Jedoch will er nichts wissen von den Abgeschmacktheiten und der Pedanterie der Sprachreiniger. Jeder verstehe, was ein „Kommandant“ sei, aber wenn man „Obergebietiger“ dafür sage, schüttle jedermann den Kopf. Auch die affektierte Zierlichkeit in der Redeweise sei zu meiden. Es sei sehr lächerlich, wenn einer statt zu sagen: „Junge, bringe mir mein Messer“ sich dahin versteige: „Page, bringe mir mein brotschneidendes Instrument.“ Als ersten deutschen Klassiker und Muster einer guten deutschen Sprache preist er Luther. Es sind Narren, welche das Magnifikat und Luthers Version der Bibel korrigieren wollen. Luther hat darauf gesehen, was die Art der deutschen Sprache mit sich bringe. Lutherus ist ein rechter deutscher Cicero gewesen, und wer recht gut deutsch lernen will, der lese fleißig die deutsche Bibel, die tomos Lutheri und die Reichstagsabschiede.

Wie Schupp durch Baco und Ratichius darauf geführt wurde, dem bestehenden Schulbetrieb und insbesondere dem grammatischen und logischen Unterricht den Krieg zu erklären und dagegen den auf Anschauung und Beobachtung gegründeten Realunterricht zu empfehlen, so führt ihn auch sein Überdruß am bestehenden Schul- und Bildungswesen dahin, für den regierenden Stand des Adels eine andere Bildungsweise zu fordern und für ihn die Ritterakademien zu empfehlen und das Leben an den Höfen. Hierin ist er ein Vorläufer Leibnizens. „Wer nicht ein wenig bei Hofe gewesen, der kennt die Welt nicht recht; ein vornehmer, fürstlicher und gräflicher Hof ist eine Schule, darinnen man große Tugenden und große Laster lernen kann. Und wenn auch große Herren nicht studiert haben, so hat ihnen doch die Natur gemeiniglich etwas sonderliches mit-

geteilt und die Natur tut mehr als die Kunst.“ „Wem unter den Deutschen nützt die lateinische Redefertigkeit, wenn er nicht im Schulstaub leben und sterben will?“ „Was großer Herren Kinder für ein sonderliches Unglück haben, daß sie gemeiniglich Pedanten zu Präzeptoren bekommen, welche sie lehren, subtile Garne stricken, welche zu nichts anderem nützlich sind, als daß man lateiniche Hasen und Schulfüchse damit fange. Ich sehe, daß der großen Herren Kinder nicht recht auferzogen werden, sondern wachsen entweder im Frauenzimmer auf oder unter einem Haufen Schulfüchse, welche sie anführen, als ob sie auch notwendig müßten Magistri werden und ihr Land und Leute mit der Metaphysik regieren.“ Es sollen Ritterakademien gegründet werden, in welchen die adlige Jugend „nicht schulfüchsisch, sondern königlich und fürstlich und ihrem Stande gemäß aufgezogen werde, sowohl in der wahren Gottesfurcht, als auch in allerhand guten Künsten, Sprachen und ritterlichen exercitiis von Lehrern, welche Gott und die Welt kennen.“

Obwohl also Schupp selber keine neuen Bahnen gebrochen hat, so war er doch durch seine witzigen, beißenden und darum vielgelesenen Schriften ein Herold der neuen Grundsätze, die durch Baco's Empirismus und Realismus angeregt von Ratichius zum ersten Male in Deutschland verkündigt und auf das Schul- und Bildungswesen angewandt wurden. Er hat mit lauter Stimme und in populärer Weise dafür Propaganda gemacht.

Kap. 5.

Die französischen Kultureinflüsse.

§ 15.

Das höfische Bildungsideal des galant homme.

Zur selben Zeit, als Ratichius und Comenius das so schwerfällig und unfruchtbar gewordene Schulwesen des Humanismus zu verbessern und fruchtbarer zu machen bestrebt waren, hatten auch schon die Männer des praktischen Lebens die schweren Mängel dieses ganzen Schulbetriebs erkannt und

wandten sich von ihm als von einer Schulfuchserei ab, welche in keiner Weise die Jugend für die Geschäfte des Lebens brauchbar und geschickt mache. Ein andres Bildungsideal bemächtigte sich der Geister derer, die an der Spitze der menschlichen Angelegenheiten standen. Die Fürsten und Adligen mit ihren Räten, die am meisten mit dem Auslande in Berührung kamen, empfanden am tiefsten die Mängel und Nachteile ihrer Bildungsweise und sahen am deutlichsten, wie sehr Deutschland hinter den andern modernen Völkern zurückgeblieben sei trotz der Menge seiner Bildungsanstalten. Insbesondere tat sich Frankreich hervor, nicht bloß durch seine steigende politische Macht sondern auch durch seine sich so glänzend entfaltende Kultur und Bildung. Hatte die Renaissance in Italien eine Kunst erzeugt, die an Großartigkeit und Reinheit der Formen und harmonischer Schönheit wirklich mit der des griechisch-römischen Altertums wetteifern konnte, und hatte sich dementsprechend auch die ganze Kultur und Bildung Italiens gestaltet, so zeitigte die französische Renaissance dem französischen Volksgeist entsprechend eine Kunst, die durch ihre weicheren, geschmeidigen, leichten und eleganten Formen, durch ihre reiche Pracht und ihren strahlenden Glanz geeignet war, sich in ganz Europa Eingang zu verschaffen. Dementsprechend war die ganze französische Kultur und Bildung, wodurch Frankreich unter Ludwig XIII. und Ludwig XIV. an die Spitze der Kulturbewegung trat. Das Leichte und Einschmeichelnde der französischen Bildung und die Gewandtheit ihrer Formen machte sie so anziehend für die übrigen Völker. Die französische Bildung erschien dem übrigen Europa als das Ideal der Vollendung und Größe. Und all diese Kultur war konzentriert am französischen Königshof. Das Königtum sonnte sich nicht bloß im Glanze dieser Kultur, sondern schien selbst ihre Sonne zu sein, welche sie mit den Strahlen ihrer Gunst hervorgelockt und durch den Glanz ihrer Majestät zur Kraft und Blüte gebracht hatte. So wurde das französische Königtum auch für alle Fürsten Europas das Ideal aller Kulturgröße, Kulturweisheit und Kulturmacht. Die deutschen Fürsten lernten in Frankreich eine kulturelle Lebensweise und literarische Geistesfülle kennen, wovon man in der lateinischen Gelehrtenwelt

Deutschlands keine Ahnung hatte; darum wetteifern sie fast ausnahmlos, sich im Glanze französischen Hoflebens, französischer Sitte, Künste und Bildung zu sonnen. Die französische Sprache wurde die Sprache der fürstlichen Höfe und ihrer Diplomatie und zugleich die Sprache der Bildung, der Künste und Wissenschaften. Höfische Sprache, höfische Bildung, höfische Sitten, wie sie am pariser Hof gepflegt und geübt wurden, ward nun das Bildungsideal auch in Deutschland und an seinen zahlreichen weltlichen und geistlichen, großen und kleinen Fürstenhöfen.

Der französische Hof und die französische Bildung bewiesen aber noch auf andre Weise ihr Übergewicht. Der französische Hofadel, der nicht bloß die höchsten Ämter des Hofes sondern des ganzen Staatswesens inne hatte, zeichnete sich nicht bloß aus durch die Feinheit seiner Sitten und Umgangsformen, durch die Eleganz seines Auftretens und Benehmens, durch sein Interesse und Verständnis für Poesie und Literatur, sondern er war selbst von reichster literarischer und philosophischer Bildung und kunstliebendem Geschmack. Die Vornehmen des Hofes waren die Förderer der neuen Literatur und Poesie, die Beschützer der modernen Wissenschaften, die in reger Verbindung mit den Gelehrten, Dichtern und Künstlern ihres Landes standen.

Zugleich gingen aus diesem feingebildeten, kunstliebenden Adel des Hofes die geschicktesten Diener der Fürsten hervor, gewandte Minister und Staatsmänner, geschickte Diplomaten und Unterhändler, tüchtige Generäle und Offiziere, welche ebenso geschickt im Festungsbau, wie in der Führung der Armeen und im Schlagen der Schlachten waren. Es war das Zeitalter Ludwigs XIII. und Ludwigs XIV., unter denen der französische Adel zum letzten Mal die glänzendsten Beweise seines adligen Sinnes und seiner adligen Tugenden gab. Diesem auf allen Gebieten des geistigen Lebens eine hervorragende Rolle spielenden französischen Adel ist es zu danken, daß der vollendete Kavalier, der feingebildete, weltkundige, zu allen Geschäften brauchbare Hofmann das Ideal der Bildung des Zeitalters nicht bloß für Deutschland sondern für ganz Europa wurde.

Man hat dies an den deutschen Fürstenhöfen neu auf-

kommende Ideal hof- und weltmännischer Bildung „das Ideal des galant-homme" genannt. Diese Bezeichnung erscheint jedoch, wenn man sowohl das wirkliche Vorbild, wie die zu erstrebende Idee betrachtet, ziemlich oberflächlich und die Sache selbst wenig treffend. Freilich an den meisten der mehr als dreihundert Miniaturhöfe des damaligen deutschen Reiches konnte auch „der zu allen Bedienungen geschickte Diener", selbst wenn er der geschickteste war, kaum eine andre Rolle spielen als die des galant-homme, denn die kleinlichen Verhältnisse jener Höfe bedurften keiner bedeutenden Geister, keiner großen Minister und Staatsmänner oder Heerführer und Generäle, sondern nur der gewandten und gefälligen Kavaliere, welche den Launen ihrer Fürsten und den Ränken ihrer Umgebung zu begegnen Geschmeidigkeit genug besaßen. Aber es ist ein Irrtum, wenn man glaubt, das Ideal der Bildung, welche man erstrebte, seien die Sprachmeister, Tanzmeister und Fechtmeister gewesen, welche man aus Frankreich an die Höfe und Ritterakademien kommen ließ. Vielmehr waren die großen Minister und Generäle des französischen Hofes die eigentlichen Vorbilder für das neue Ideal. In der ersten Hälfte des XVII. Jahrhunderts hatten ja schon viele Minister und Generäle an den meisten großen Höfen die bedeutendsten und oft verhängnisvollsten Rollen gespielt, Richelieu und Mazarin in Frankreich, Oxenstierna in Schweden, Buckingham und Strafford, Clifford in England, der großen Generäle des dreißigjährigen Krieges ganz zu geschweigen. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts aber unter der Selbstregierung Ludwigs XIV. zeigte eine lange Reihe von Namen, welchen Glanz „solche zu allen Bedienungen geschickte" Männer einem Fürsten, seinem Hof, seiner Regierung und seinem Reiche zu verschaffen vermochten. Die Colbert, Louvois, Condé, Turenne, Catinat, Luxemburg, Villars, Vauban, Vandôme sind es, an welchen die deutschen Fürsten sich das Ideal der Bildung und Erziehung ihrer Diener und Untertanen abnahmen. Das ist deutlich zu ersehen aus der Einrichtung jener Ritterakademien, welche sie nun in Deutschland gründeten. Man lehrte nicht mehr lateinische Reden und Verse machen; man erkannte, daß die alten sieben freien Künste, wie sie betrieben wurden, gänzlich

wertlos seien, daß die langjährige Mühe, die man auf Erlernung lateinischer Eloquenz verwende, eine zwecklose, unnötige Quälerei sei für alle, die nicht den Gelehrtenberuf ergreifen wollten. Man fand, daß ein so geschulter junger Mann für das große Leben, für die Staatsgeschäfte und die neue Art der Kriegsführung unbrauchbar sei. Noch im XVI. Jahrhundert waren die deutschen Prinzen und Adeligen an die neuerrichteten Humanistenschulen geströmt, und diese pflegten mit Stolz und Genugtuung die Zahl ihrer vornehmen Schüler zu verzeichnen. Es war der Triumph der Humanisten gewesen, daß auch die Vornehmen ihre Bildung bei ihnen holten. Gleich mit dem Beginn des XVII. Jahrhunderts wird dies nun ganz anders. Der Adlige soll kein Gelehrter werden; er braucht keine antike Bildung, sondern eine moderne, gefällige, praktische. Es müssen hauptsächlich neue Sprachen, Französisch, Italienisch, Spanisch, gelernt werden, wenn man auch des Lateins noch nicht ganz entbehren kann, weil es noch Sprache der Wissenschaft und der Gerichte in Deutschland ist; dann aber Mathematik, Fortifikationskunst, Finanzwesen, Heraldik und Numismatik, Geschichte und Genealogie d. h. alle Dinge, durch welche man jene Vorbilder glaubte erreichen zu können. Und man erreichte das Ideal auch einigermaßen, denn seit dieser Zeit und das ganze XVIII. Jahrhundert hindurch spielen auch die Minister an den deutschen Höfen die hervorragendste Rolle. Dieses Jahrhundert kann überhaupt in ganz Europa als die Blütezeit des Ministerregiments bezeichnet werden. Metternich und Hardenberg sind aber wohl die letzten nach diesem Ideal erzogenen und wirkenden Minister gewesen. Daraus ist deutlich zu ersehen, wie wenig zutreffend für die in dieser Zeit von den Fürsten erstrebte Bildung der Name „Bildungsideal des galant-homme" ist. Es war etwas viel Wichtigeres und Umfassenderes, was man erstrebte, als was jenes Wort aussagt und bedeutet. Um also wenigstens dem Adel Deutschlands die neue Weltbildung zugänglich zu machen, gründeten die Fürsten die Ritterakademien. Sie sind der erste Protest des modernen Lebens gegen den einseitigen Schulhumanismus.

Es ist der schlimmste und schwerstwiegende Vorwurf,

den man dem damals bestehenden Schulbetrieb machen muß, daß sein humanistisches Ideal dem des vollendeten Hof- und Weltmannes so widerstandlos in den höchsten Gesellschaftskreisen Frankreichs, Deutschlands und ganz Europas erlegen ist. Die wirklich im Humanismus liegenden, zur Veredlung des Menschengeistes dienenden Kräfte konnten sich nicht geltend machen, weil dieser Humanismus nichts davon besaß. Im Vergleich mit der verknöcherten Nachahmung der literarischen Erzeugnisse des Altertums bot das Ideal des galant-homme doch wenigstens alle Vorzüge äußeren Glanzes und weltkluger Brauchbarkeit. Darum konnte dieses, an sich eigentlich doch niedre Geistesideal die höheren Gesellschaftskreise so einnehmen und bezaubern. Der französische galant-homme besaß wenigstens vornehme Manieren, elegante Lebensformen, er besaß dazu auch Witz und esprit, der humanistisch geschulte Deutsche entbehrte damals beides; ihm fehlten Geist und Manieren. Jener war in der bloßen Nachahmung der Alten erstickt, diesen hatten die Kriegsgreuel verroht. Nur so ist es erklärlich, wie die französische Kultur und Bildung einen so gewaltigen Einfluß auf den deutschen Geist gewinnen konnten. Und unbefangen betrachtet, war dieser Einfluß damals ein segensreicher und förderlicher; dies ergibt sich deutlich aus einem Vergleich der deutschen Kultur im XVII. und der im XVIII. Jahrhundert. Die höhere und feinere Kultur der Deutschen im XVIII. Jahrhundert ist die gute Frucht des Einflusses der französischen Kultur im XVII. Jahrhundert auf den deutschen Geist. Die französische Kultur war eben wirklich der deutschen im XVII. Jahrhundert weit überlegen, darum war es kein Schade, wenn die Deutschen von ihr lernten.

§ 16.

Michel de Montaigne.

Der Humanismus hatte auch die französischen Bildungsanstalten im XVI. Jahrhundert erobert und ganz und gar in Beschlag genommen. Er hatte geisterneuernd, anregend gewirkt, den scholastischen Schulbetrieb, wenn auch nicht ganz unterdrückt, doch auf Theologie und Philosophie eingeschränkt, und er bereitete einem ganz neuen Bildungszweig, den belles-lettres,

freie Bahn. In den Kreisen der Neuerer fand auch die französische Sprache ihre Pflege. Das Collège de Guyenne, die schola Aquitanica zu Bordeaux, 1534 reformiert, aus der dann Montaigne hervorging, widmeten schon besondre Sorgfalt auch den französischen Schreibübungen und Diktaten; französische Themata werden behandelt, französische Verse gemacht; die Klassiker werden französisch erklärt. Die Muttersprache war nicht aus dem Unterricht verbannt, wie nicht nur in Deutschland, sondern meist auch in Frankreich, sondern fleißig und sorgfältig gepflegt. 1533 beginnt Rabelais die französische Literatur mit seinen satirischen Romanen vom Riesen Gargantua und seinem Sohne Pantagruel. Im Jahre 1537 erschien auch schon Berquins französische Bibelübersetzung und 1540 Calvins Institutiones religionis Christianae in französischer Übersetzung. Im Jahre 1549 gab Joachim du Bellay seine Défence et illustration de la langue française heraus und eröffnete damit eine ganze, glänzende Schule französischer Schriftsteller und Dichter, während in Deutschland Opitz seine lateinische Rede de contemptu linguae teutonicae erst 70 Jahre später veröffentlichte. Auch Pierre de la Ramée (Ramus) gab sich alle Mühe, die französische Sprache in den Collèges zu Ehren zu bringen und die französische Grammatik an die Spitze der „freien Künste" zu stellen; denn er hatte die Überzeugung, „daß unsre Sprache jeder Verschönerung und jedes Schmuckes fähig sei, welche die andern Sprachen je besessen haben." Im Jahre 1555 schon erschien in französischer Sprache seine Dialectique, während 1699 noch die philosophische Fakultät zu Halle dekretierte, daß philosophische Werke nur Lateinisch dürften gedruckt werden. Zu den ersten, hervorragenden Blüten dieser neuentstandenen französischen Literatur gehören auch die Essays de Messire Michel, Seigneur de Montaigne, 1580—88. Er zeigt sich hier als geistvollen, in den Schriften der Alten wohlbelesenen und ihre Sprüche gern zitierenden Schriftsteller, der in leichter, aber ansprechender Weise seine Gedanken über Welt und Dinge darlegt und dabei gleich im ersten Buche, Kapitel 24 und 25, auch über Erziehung sich ausläßt.

Montaigne war 1533 in Perigord geboren; sein Vater gab sich alle Mühe, seinen Sohn auf möglichst gute Weise zu

erziehen. Um ihn von früher Jugend an auf leichteste Weise in die lateinische Sprache einzuführen, gab er ihm nicht bloß einen Hauslehrer, der nicht französisch verstand, aber gut lateinisch redete, sondern Vater und Mutter und Dienerschaft durften mit dem Kinde nur Latein sprechen. Als er daher im 7. Lebensjahr dem Collège zu Bordeaux übergeben wurde, mußte ihm ein besonderer Lehrer zum besonderen Unterricht zugeteilt werden, und er nahm nur am Unterricht der obersten Klassen teil. Dadurch kam natürlich Unregelmäßigkeit in seine Studien, und er selber sagt von sich, daß er träge und stumpf gewesen und zum Lernen immer habe getrieben werden müssen. Er zeichnete sich durch nichts aus, als daß er in drei lateinischen Dramen, die im Kolleg aufgeführt wurden, obgleich erst elf Jahre alt, doch die Hauptrollen zugeteilt erhielt und dabei als Meister der Darstellung galt. Gesetzte Miene, Geschmeidigkeit der Stimme und Gebärde befähigten ihn, sich den Rollen anzupassen. Überhaupt zeigte er nur Geschmack an Poesie und zwar lateinischer. Ovid war sein Lieblingsschriftsteller, dann Virgil, Terenz, Plautus. Französische Lektüre aber blieb ihm noch unbekannt. Mit dreizehn Jahren hatte er die Anstalt absolviert. „Ich verließ das Kolleg ohne jeglichen Nutzen, den ich später in Betracht hätte ziehen können," sagt er. Er bezeichnet sich selbst als einen Menschen, der von den Wissenschaften nur die äußere Rinde gekostet und davon nur ein allgemeines, unförmliches Bild behalten habe, von jedem ein Bißchen, vom Ganzen nichts; er habe keiner Wissenschaft eifrig obgelegen. Nachdem er einige Zeit in Paris am Hofe zugebracht und auch Offiziersdienste getan hatte, wurde er 1557 Parlamentsrat in Bordeaux, aber 1568 zog er sich auf seine Güter zurück, wo er sich am liebsten in der großen, väterlichen Bibliothek in seinem Schloßturm mit Lesen und Schreiben beschäftigte. 1581 wurde er zum Maire seiner Vaterstadt Bordeaux gewählt. Er starb 1592, nachdem seine Essays mehrere Auflagen erlebt hatten.

Natürlich gibt Montaigne keine Anweisung zu systematischer Erziehung, sondern urteilt nur mit feinem Witz und klarem Verstand über das, was ihm an der alten und neuen Erziehung irrig und töricht erscheint. Sein Ziel ist eine freie Bildung

des Kavaliers zum Leben am Hof und in der großen Welt, zur praktischen Brauchbarkeit in den Geschäften und zur feinen weltmännischen Lebensführung, die vom Leben vernünftigen, nützlichen und annehmlichen Gebrauch zu machen versteht. So ist er der Erste, der in Frankreich den gewandten Kavalier als Bildungsideal aufstellt und der nach diesem Ideal Erziehung und Bildung gestaltet wünscht. Von diesem Standpunkte aus verwirft er die eingeengte Erziehung in Kollegien und Internaten. Sie mache den jungen Mann unfähig, sich in der Welt zu bewegen, in der er doch einmal leben und tätig sein soll. Die Schule bietet nur eine uniforme Erziehung; eine dem Individuum angepaßte, praktische Erziehung wird am besten von einem Hofmeister erteilt, der den Zögling zum selbständigen Urteil erziehen kann. Die Handlungen des Zöglings müssen seine Erziehung kund tun. Ob er Klugheit in seinen Unternehmungen, Güte und Gerechtigkeit im Verhalten, Verstand und Anmut in den Reden, Bescheidenheit im Spiel, Mäßigkeit in Genüssen, Ordnung in ökonomischen Dingen beweist, darauf kommt alles an. Begierde und Willen müssen gezügelt werden, sodaß der junge Mann in jeder Gesellschaft und in jedem Volke seinen Weg findet, selbst wo Unordnung und Korruption herrscht. Er muß lernen der Sitte gemäß zu leben, alles tun zu können und nur das Gute zu lieben und zu üben. Mit dem Fürsten muß er zu lachen und Mutwillen zu treiben, ja auch über das Maß auszuschweifen verstehen; kurz er muß in allem seinen Kameraden überlegen sein. Das Böse muß einer nicht unterlassen, weil er es nicht tun kann, sondern weil er es nicht tun will.

Wer ein tüchtiger Mann werden will, darf in seiner Jugend nicht geschont werden. Nicht bloß der Geist, auch die Muskeln müssen angestrengt werden. Gar oft ist es nur Dicke der Haut und Festigkeit der Knochen, was für Seelengröße und Geistesstärke angesehen wird. Ein Jüngling muß Beschwerden, Verrenkungen, Tortur und Gefängnis ertragen lernen, denn all das kann ihn einmal treffen. Er muß sich an alle Entbehrungen im Essen und Schlafen gewöhnen und alle Verweichlichung fern halten. Alle Leibesübungen, Tanz, Reiten, Jagd, Waffenführung muß er treiben, denn weder die Seele

allein, noch der Leib allein, sondern der ganze Mensch soll erzogen werden. Man soll den Reden eines jungen Mannes anmerken, daß er weder nur den Leib, noch nur den Geist geübt hat.

Die Bildung des Geistes geschieht durch Unterricht. Aber Unterricht ist kein Anlernen, sondern ein Verarbeiten; es muß umgebildet werden, wie die Stoffe der Blumen von der Biene zu Honig verwandelt werden. Der Verstand ist es, der sieht und hört; er muß weiser und besser werden durch den Unterricht. Würde dadurch das Urteil nicht gesunder, so wäre die Lernzeit besser mit Ballspiel zugebracht worden, denn davon hätte der Körper etwas. Wissen darf nicht nur äußerlich ankleben, sondern muß ins Blut übergehen. Wissen ist ein zweischneidiges Schwert, das die schwächliche Hand verletzt. Das Wissen kann den Blinden nicht sehend machen, aber dem Sehenden gibt es die Richtung an, bestimmt seinen Gang, wenn seine Füße gesund und kräftig sind. Mancher kennt das Gute, folgt ihm aber nicht, kennt die Wissenschaft, braucht sie aber nicht. Für manchen ist seine Gelehrsamkeit nur eine Narrenkappe. Also alles Wissen ist nur erstrebenswert, wenn es fürs praktische Leben geschickter macht. Die „freien Künste" müssen uns frei machen; wenn sie das nicht tun, sind sie unnütz und wertlos. So gemessen sind freilich die meisten Wissenschaften mit ihren Weitläufigkeiten und Spitzfindigkeiten wertlos, und wir können nur einen beschränkten Gebrauch von ihnen machen.

Umgang mit der Welt ist aber eine zweite Bildungsquelle. Wir sind alle so kurzsichtig, daß wir gemeiniglich nicht weiter sehen, als unsere Nase reicht. An den verschiedenen Gemütsarten, Sekten, Meinungen, Gesetzen und Gewohnheiten lernen wir uns und unsre Schwächen und Mängel richtig beurteilen. Montaigne ist der Ansicht, daß die Sitten und Reden der Bauern gemeiniglich mehr nach den Vorschriften der wahren Philosophie geordnet seien, als die der Philosophen. Sie kennen weder Aristoteles noch Cato, aber die Natur bringt aus ihnen alle Tage Handlungen der Standhaftigkeit und Geduld hervor, reiner und stärker, als die, die so wißbegierig in den Schulen studieren. Noch eingenommener ist er von der vermeintlichen Sitteneinfalt in den Schilderungen der neuen Welt

und der Wilden. Er meint, bei ihnen seien noch die wahren, nützlicheren und natürlicheren Eigenschaften lebendig, die wir verdorben, indem wir sie dem Vergnügen unsres verdorbenen Geschmacks angepaßt haben.

Man wird auch den Zögling zur Bereitwilligkeit erziehen, der sehr getreue, ergebene und beherzte Diener seines Landesherrn zu sein, aber die Begierde abkühlen, sich anders zu binden, als durch die öffentliche Pflicht. Man wird ihn also nicht zum bloßen Höfling erziehen. Die Sprache der Hofleute ist gewöhnlich anders als die andrer Leute im selben Staate.

Wird ein so erzogener Mann aber auch reden können? Ist er nur gut mit den Sachen versorgt, so folgen die Worte schnell. Er wird sie herbeiziehen, wenn sie nicht kommen wollen. Wenn Leute sagen, sie haben den Kopf voll schöner Gedanken, können sie aber wegen mangelnder Beredtsamkeit nicht äußern, so sind das Flausen. Sie haben eben noch keine klaren Gedanken. Die Rede, die ich liebe, ist einfach und naturwüchsig, saftig und nervicht, kurz und gedrängt, nicht sowohl fein und geschmückt, als heftig und ungestüm, eher schwierig als langweilig, fern von Affektion und Kunst, ohne Regel, lose und kühn, nicht schulfüchsig, mönchisch, advokatisch, sondern eher soldatisch. Das heißt nicht, daß es nicht eine schöne und gute Sache sei um das gute Reden, nur ist sie nicht so gut, als man sie macht, und ich bin ärgerlich darüber, daß unser Leben sich ganz damit beschäftigt. Ich möchte zuerst meine Sprache gut können und die meiner Nachbarn, mit denen ich öfters Verkehr habe; es ist eine schöne und große Zierde ohne Zweifel, das Griechische und das Latein, aber man kauft es zu teuer. Wenn nun aber Montaigne sich hier dagegen ausspricht, das Latein- und Griechischreden zum höchsten Bildungszweck und Bildungsziel hinauf zu schrauben, so ist daraus keine Abneigung gegen die humanistische Bildung abzuleiten, denn an unzähligen Stellen führt Montaigne seinen Lesern zu Gemüte, wie allein aus den Alten, wenn sie recht gelesen und recht verstanden werden, wahre Geistesbildung zu schöpfen sei, wie er auch oft es ausspricht, daß er seine eigne Bildung, seine Lebens- und Weltanschauungen der Lektüre der Alten verdanke.

Wir sehen, Montaignes Ideal ist der welterfahrene, weltkluge, feingebildete Kavalier, der in allen Lagen des Lebens sich zurechtfindet, der aber dazu auch keiner andern Moral bedarf, als der Lebemannsmoral, die tut, wozu die Natur antreibt und was der allgemeinen Sitte und dem Anstand nicht ins Gesicht schlägt. Eine höhere Lebensauffassung und höhere Lebensziele kennt Messire de Montaigne nicht. Der zu allen Weltgeschäften geschickte, sein Leben voll und ganz, klug und genußreich auslebende Kavalier war schon und wurde nun immermehr das Lebensideal der französischen Adeligen und damit das Musterbild für den gesamten europäischen Adel, denn Montaignes Essays verbreiteten sich rasch durch ganz Europa.

§ 17.

Die Ritterakademien.

Obgleich die reformatorisch-humanistischen Schulen und auch die fürstlichen Landesschulen für die Schüler aller Stände gegründet worden waren und schon Luther diesen Gelehrtenschulen den Zweck gegeben hatte, nicht nur Diener des Wortes sondern auch weltliche Beamte heranzubilden, und obgleich an den sächsischen Fürstenschulen der Adel eine ganz bestimmte Anzahl von Schülern aus seinen Kindern für Freistellen präsentieren durfte, so empfand der Herrenstand doch bald, daß diese Schulen mit nur gelehrtem Unterricht und mit der klösterlichen Einrichtung und Zucht keine passenden Bildungsstätten für seine Jugend seien. Es nahm daher schon Herzog Christoph von Württemberg darauf Bedacht, für einige Landeskinder von Adel besondere Stipendien zum Studium auf Universitäten und zu Reisen ins Ausland zu stiften. Sein Nachfolger errichtete auch schon 1589 zu Tübingen das fürstliche Collegium illustre, das dem ganzen deutschen Herrenstand zur Bildung seiner Söhne offen stehen sollte. Es war eine adlige Pensionsanstalt, in welcher ums Jahr 1606 neun Fürsten, fünf Grafen und einundfünfzig Edelleute ihre Erziehung erhielten. Dies ritterliche Kollegium stand in der Weise mit der Universität in Verbindung, daß die Kollegisten auch Vorlesungen an der Universität hören konnten, wie auch Pro-

fessoren im adligen Kolleg besonderen Unterricht erteilten. Als Hauptfächer galten römisches Recht, Staats- und Lehensrecht, Politik und Geschichte und neuere Sprachen. Selbstverständlich wurde auch Latein gelehrt, welches ja die Sprache der Wissenschaften und des Rechtes war. Immerhin aber wurde auf die Kenntnis der neuen Sprachen das größte Gewicht gelegt und den ritterlichen Übungen ein großer Teil der Zeit gewidmet.

Ebenso gründete der hochgebildete Landgraf Moritz von Hessen zu Kassel im Jahre 1599 das Mauritianum. Der deutsche und besonders der hessische Adel sollte der Roheit seines in Jagd und Völlerei zugebrachten Lebens entwöhnt und der feinen Sitte und Bildung, durch welche der französische Adel sich auszeichnete, zugeführt werden. Im Jahre 1618 wurde durch fürstliches Ausschreiben dieses Collegium illustre dem Adel empfohlen. Die rittermäßige Jugend sollte in rittermäßigen Künsten und Sprachen und rittermäßigen Tugenden und Übungen unterwiesen werden. Der Unterricht sollte sich in den Schranken eines wohlbestellten Gymnasiums bewegen. Außer Latein und Griechisch, die noch beibehalten wurden, sollten besonders Französisch, Italienisch und Spanisch gelernt werden. Die studia astronomica und mathematica sind feinen, freudigen und tapferen Gemütern nicht allein sehr anmutig und ergötzlich, sondern gewähren auch rittermäßigen Personen, so sich mit der Zeit in Kriegssachen üben und gebrauchen lassen wollen, merkliche, große Anleitung und Urteil in Belagerung befestigter Plätze, wie auch Anrichtung und Beschützung derselben, sowie zur Anstellung rechtschaffener Schlacht- und anderer Ordnung. Außer den studia literaria sind aber beim Hofwesen und dessen Konversation auch löbliche exercitia fast notwendig: Reiten, Ritterspielen, Fechten, Tanzen, Roßspringen, Ballspielen, Kriegsordnung, Instrumental- und Vokalmusik, kunstbare Anschläge zu Krieg, Gebäuden, Abrissen und Malerei. Für all das sollen besondre Lehrer angestellt werden.

In Wien war schon 1560 eine Ritterakademie gegründet worden, die später in die Hände der Jesuiten kam.

Diese ältesten Ritterschulen gingen zwar im großen Krieg

unter, aber um so eifriger errichtete man nachher neue. Wie sehr sie aber einem allgemein erkannten Bedürfnis der kriegerischen Zeit entsprachen, ist daraus zu ersehen, daß Wallenstein mitten im Kriege zu Gitschin auf seine Kosten eine Ritterakademie errichtete und unterhielt.

An die Stelle des alten Mauritianum trat zu Kassel 1709 das Collegium Carolinum. 1655 wurde eine Ritterakademie zu Lüneburg, 1687 eine solche zu Wolfenbüttel gegründet; 1653 zu Kolberg eine militärische Bildungsanstalt für den pommerschen Adel; 1704 und 1705 solche zu Brandenburg und Berlin. Wien hatte seit 1682 eine neue Ritterakademie; Bayern erst 1711 eine solche in Ettal. Vom XVIII. Jahrhundert an traten aber allmählich an die Stelle der Akademien für den Adel die Kadettenanstalten, welche nicht mehr die allgemeine Ausbildung des Adels überhaupt sich zum Zweck setzten, sondern ganz besonders die militärische zum Offiziersstand. Die Ritterakademie wollte den jungen Adligen zu jeder Stellung am Hofe, im Staate oder in der Armee vorbilden, die Kadettenhäuser dienen ausschließlich dem letzteren Zweck.

Ohne die Ritterakademieen würde der deutsche Adel die Stellung, welche die neue Zeit ihm anwies, im Staatsleben nicht haben einnehmen können, denn die neue Zeit stellte ihm ganz andre Aufgaben als die, welche er im Mittelalter hatte. Da war der Adel Lehensadel gewesen, der auf seinen Schlössern und Gütern hauste und die mannigfachen Kriege des Reiches und die Fehden der Feudalherren ausfocht. Für diejenigen Adligen, die nicht in den Klerus und Dienst der Kirche eintraten, genügte die Ausbildung und Übung in den ritterlichen Künsten und Fertigkeiten. Ihre geistige Bildung war daher immer eine sehr beschränkte, wenn nicht der natürliche Wissenstrieb einzelne den Studien zuführte. Nachdem aber durch die Erfindung der Schießwaffen die Kriegführung sich ganz umgestaltete und die angeworbenen Söldnertruppen die Schlachten schlugen und nicht mehr die adligen Reiterscharen, mußte auch die politische Stellung des Adels im Staatswesen eine ganz andre werden. Der Militäradel mußte sich zum Hof- und Regierungsadel umgestalten. An die Stelle des Waffendienstes im Krieg trat der Beamtendienst im Frieden.

Er wurde der eigentliche regierende Stand. Indem er dadurch eine viel höhere Bedeutung erhielt mit höherem geistigem Wirkungskreis, bedurfte er auch einer höheren, geistigen Bildung. Noch im XVI. Jahrhundert waren die höchsten Räte der Fürsten entweder Geistliche oder Rechtskundige bürgerlicher Herkunft; im XVII. Jahrhundert aber verschwinden die bürgerlichen Beamten, und man muß am Hofe leben und von Adel sein, um irgend ein Regierungsamt im Staate zu erhalten. Es bildet sich ein adliger Offiziersstand und ein adliger Beamtenstand. Um diesen Aufgaben genügen zu können, erhielt er auf den Ritterakademien die entsprechende Bildung. Der Adel wurde demnach ein wichtiges Element des Kulturlebens. Daß aber der Adel in Deutschland zu dieser regierenden Stellung erhoben wurde, war eine moralische Notwendigkeit, denn die Hofprediger, welche kurze Zeit an den protestantischen Fürstenhöfen die politische Stellung einnahmen, welche die katholische Geistlichkeit seit alten Zeiten an den katholischen Fürstenhöfen innehatte, waren in keiner Weise ihrer Aufgabe gewachsen. Zudem hatte der große Krieg auch die Folge, daß die religiösen und konfessionellen Interessen im Staate in den Hintergrund traten und sogar die Kirchenregierung durch die Konsistorialverfassung in die Hände der Laien gelegt wurde. Der Adel selbst aber war bald vom Bewußtsein erfüllt, daß ihm diese leitende und regierende Stellung im Staate zukomme; darum drängte der Adel selbst, wie das Memoriale der kursächsischen Ritterschaft vom Jahre 1682 an den Hof zu Dresden beweist, darauf, daß der adligen Jugend eine ihrer Geburt und Stellung entsprechende andre Erziehung zu Teil werde, als der bürgerlichen. Es sei die höchste Notdurft, heißt es da, daß die adlige Jugend eine andre Information und Traktemente erhalte, als die bürgerliche. Zwar so viel das Fundament in pietate et religione und lateinischen stylum angehe, sei kein Unterschied; dagegen sei die gründliche und langwierige Unterweisung in der griechischen und hebräischen Sprache für die Bürgerlichen allerdings vonnöten, nicht aber für die Adligen; sie könnten ihre kostbare Zeit auf andre, ihre Zwecke erreichende Dinge und studia anzuwenden sich befleißigen.

Durch die neue, höfische Erziehung wurde der Adel Deutschlands wirklich befähigt, an die Spitze der Nation zu treten und die Leitung des Staates in seine Hand zu nehmen. Die Fürsten erkannten bald, welche Stütze ihrer Macht ihr Adel sei. Der Adel war das Fundament, auf dem der große Kurfürst und Friedrich der Große ihren Staat erbauten. Diese privilegierte Stellung im Staat verlor der Adel zum Teil nach dem Zusammenbruch des französischen Königsthrones und des friederizianischen Staatswesens, indem auch Bürgerliche die Qualifikation zu den höchsten Staatsämtern sich aneigneten. Noch im achtzehnten Jahrhundert aber mußte man von Adel sein, um bei Hof erscheinen zu dürfen.

Kap. 6.

Die religiöse Restauration im Erziehungswesen nach dem grossen Krieg.

§ 18.

Herzog Ernst von Gotha und sein Schulmethodus.

Die bei weitem schwerste, andauerndste und schrecklichste Bedrängnis, welche Deutschland und das deutsche Volk jemals betroffen hat, ist der dreißigjährige Krieg. Die deutschen Gaue wurden zur Wüste, die Städte zerstört oder entvölkert, die Dörfer verbrannt und ausgeraubt; die Bevölkerung, welche Schwert und Krankheiten verschonten, verarmte vollständig. Die alte, deutsche Kultur wurde zerstört; die schwerste Einbuße aber erlitt das geistige und moralische Leben des Volkes, das unter den Greueln einer grausamen und entsittlichten Soldateska gänzlich verwilderte und verrohte. An unzähligen Orten waren Kirchen, Pfarrhäuser verwüstet und ausgeraubt, die Schulen zerstört, denn in diesem furchtbarsten aller neueren Religionskriege richtete sich die Zerstörungswut der Feinde immer zuerst gegen die Kirchen und Geistlichen der andern Konfession, und weder Protestanten noch Katholiken verschonten ihre Gegner. Das Volk wurde gegen alle Religion und Sitten gleichgültig. Sollte eine Besserung der Zustände und Heilung der Schäden eintreten, so mußten Religion und

Sittlichkeit wieder zur Geltung gebracht und der eingerissenen Unwissenheit, Roheit, Zuchtlosigkeit und Gottlosigkeit gesteuert werden. Das Volk in Stadt und Land mußte erst wieder an Ordnung und Arbeitsamkeit gewöhnt werden.

Einer der ersten und bedeutendsten unter den deutschen Fürsten, dem das Elend des Volkes und die Besserung seiner Zustände am meisten am Herzen lag, ist Herzog Ernst der Fromme zu Gotha. Noch während des Krieges legte er zuerst Hand an, um in seinem kleinen Herrschaftsgebiet bessere Zustände in Kirche und Schule zu schaffen und damit die Grundlage zur allgemeinen Besserung auch der sozialen und ökonomischen Zustände des Volkes zu legen. Er gehörte zu den wenigen Fürsten in jener Zeit, die für sich selbst bedürfnislos, sparsam und allem Luxus feind, doch für humanitäre und religiöse Zwecke von großer Freigebigkeit waren. Seine Frömmigkeit war eine persönliche und aufrichtige, wie auch seine hervorragende Bildung und sein staatsmännischer Geist allgemeine Anerkennung fanden; rechnete ihn doch Cromwell unter die drei ersten Staatsmänner seiner Zeit. Vor allem übertraf er aber seine Zeit- und Standesgenossen an warmem und tatkräftigem Eifer für die religiöse und sittliche Erziehung des Volkes, für Schule und Unterricht. Geboren 1601 hatte er kurze Zeit Ratke zum Lehrer, da seine Mutter, Dorothea Maria, wie deren Schwester, Anna Sophie Prinzessin von Schwarzburg-Rudolstadt, zu den Anhängern des Neuerers gehörten. So wurde auch der junge Herzog ein überzeugter Ratichianer, der schon 1629 eine Stiftung von 27000 Gulden für Schulzwecke machte. Aber auch als Soldat zeichnete er sich aus; 1631 vom Schwedenkönig zum Regimentsobersten ernannt, führte er in der Schlacht bei Lützen die Entscheidung herbei, indem er Pappenheim zurückwarf. Sein Bruder Bernhard übertrug ihm 1633 die Verwaltung des Herzogtums Franken mit den Bistümern Würzburg und Bamberg; schon hier bemühte er sich um Verbesserung des Unterrichts in Franken. Durch Erbteilung mit seinem Bruder erhielt er das kleine Gebiet Gotha als Erbherzogtum im Jahre 1640, wozu später noch ein Teil der eisenach'schen Lande, auch Altenburg und Koburg hinzukam. Nachdem durch seine

Bemühungen das verwüstete Land wieder bebaut und besät und dem Lande Erleichterung von den Kontributionen und Quartierlasten verschafft war, wandte der Herzog sich sofort zur Reorganisation des Kirchen- und Schulwesens. 1641—1644 wurde eine Generalvisitation aller Kirchen und Schulen vorgenommen, bei welcher der Herzog selber sich beteiligte. Ganz im Geist seiner Zeit glaubte der Herzog Religion und Frömmigkeit dem Volke einpflanzen zu können, indem Städter und Bauern durch herzogliche Dekrete zwangsweise zum Besuch von Predigten und zahlreichen Katechisationen und religiösen Prüfungen angehalten wurden und strenge Kirchenzucht durch geistliche und weltliche Beamte geübt wurde. Bei der allgemeinen religiösen Verkommenheit und Gleichgiltigkeit des Volkes erschien dieser Religionszwang notwendig und wirksam und nach dem damaligen Grundsatz cujus regio, ejus religio auch gerechtfertigt.

Jedenfalls waren des Herzogs Bestrebungen für Verbesserung des Schulwesens ersprießlicher und wirksamer. Der Schulrektor Reyher zu Gotha erhielt vom Herzog den Auftrag, einen methodus docendi für die untern Klassen des Gymnasiums aufzusetzen, der im ganzen Lande gebraucht werden könnte. Die verfaßte Instruktion wurde die Grundlage des „Schulmethodus", der des Herzogs Namen bis heute berühmt gemacht hat. Er erschien, von Reyher verfaßt, zum ersten Mal 1642 unter dem Titel: „Spezial- und sonderbarer Bericht, wie nebst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die unter dem untersten Haufen der Schuljugend begriffene Kinder im Fürstentum Gotha kürzlich und nützlich unterrichtet werden sollen, auf gnädigen fürstlichen Befehl aufgesetzt" 1642. Als Zweck der Instruktion wird zugleich angegeben: I. Anfänglichen vermittelst des Catechismi zur Gottesfurcht; II. Darneben in Anwendung beider ABC-Syllaben- und Lese-Büchlein zur richtigen Aussprech- und Erlernung der Buchstaben und Syllaben, item darauf folgendem fertigen Lesen; III. zu notwendigem Schreiben; IV. Singen; und V. Rechnen u. s. w. Der Inhalt ist in 16 Kapitel und 435 Paragraphen eingeteilt. Die spätern Ausgaben haben nur 13 Kapitel und 308 Paragraphen. Dieser Schulplan schreibt

aufs genaueste alles vor, was Lehrer und Schüler, Unterricht und Bücher, Schule und Eltern, Inspektionen und Examina betrifft. Es ist die erste staatliche, alles einzelne festsetzende, und planmäßig erwägende Verordnung zur einheitlichen Regelung eines landesherrlichen Volksschulwesens, das Muster vieler anderen. Der Herzog hielt auch auf strenge Durchführung, und so bekam sein Land bald den Ruhm, daß die gothaischen Bauern klüger seien, als an andern Orten die Edelleute.

Kap. I zählt die Amtspflichten des Lehrers auf: Frommes Leben, gutes Beispiel, Gehorsam gegen die Vorgesetzten; der Lehrer soll die Versäumnisse der Kinder notieren, ein Tagebuch über die Lehrstunden führen, die Stunden pünktlich anfangen, keine versäumen, Zeugnistabellen anlegen mit Bemerkungen über die ingenia und Fortschritte der Kinder. Das Kapitel II handelt von den Schülern. Schulzwang vom vollendeten fünften Jahre an; vierwöchentliche Ernteferien. Krankheit einziger Entschuldigungsgrund für Schulversäumnis. Entlassung nur nach einer Reifeprüfung.

Das III. Kapitel handelt von den Stunden. Täglicher Kirchenbesuch in Begleitung des Lehrers. Sechsstündiger Unterricht, drei Stunden Vormittags, drei Stunden Nachmittags. Mittwoch und Samstag Nachmittags frei. Anfang und Schluß des Unterrichts mit Katechismus, Gesang und Gebet. Alle Tage soll die erste Stunde ganz dem Katechismus und zur Übung in der Gottesfurcht gewidmet werden. Die beiden andern für Unterricht. Freitag wird repetiert, Samstag werden die vorgeschriebenen Predigttexte erklärt. Kapitel IV gibt die Schulklassen an; die Dorfschulen haben zwei, die Stadtschulen drei Klassen. Kapitel V bestimmt die Lehrbücher. Jedes Kind soll sein eignes Buch haben. Die lateinischen ABC-Bücher sollen abgeschafft und in der teutschen Klaß nur Teutsch gelehrt werden. Das Rechenbuch ist das einzige nicht religiöse Schulbuch; alle übrigen behandeln nur religiösen Stoff. Die Kapitel VI—XII behandeln die Methodik der einzelnen Fächer mit Anweisung für den Gebrauch der Lehrbücher. Das Lesen wird nach der Buchstabiermethode gelernt. Das Syllabenbüchlein enthält 15000 Sylben zum Lesen. Sprechübungen werden gefordert. Das Lesebuch enthält lauter religiösen

Stoff, ist einförmig, ermüdend, für Lehrer und Schüler langweilig, zumal diese Leseübungen täglich zwei Stunden getrieben wurden. Zum Schreiben werden Vorlagen benutzt mit roten Buchstaben, welche die Kinder mit Tinte überfahren sollten. Auch Rechnen ist Pflichtfach für alle Schüler, wobei ein Rechenbüchlein gebraucht wurde; es wurde gelehrt das Einmaleins, die vier Spezies, die Regel de tri und das Bruchrechnen. Kapitel XI und XII handeln vom Katechismusunterricht, wobei auch das nicänische und das athanasianische Glaubensbekenntnis gelernt werden mußten. Kapitel XIII bestimmt die Pflichten der Eltern betreffs Schulbesuch der Kinder; Kapitel XIV das Aufsichtsrecht der Pfarrer und ihre Pflichten; Kapitel XV Aufsicht der weltlichen Beamten; Kapitel XVI die Oberaufsicht der Superintendenten und Inspektoren.

Die Schulen mußten auf Befehl des Herzogs Lineale, Zirkel, Bleiwagen, Gewichte anschaffen und der Herzog selbst schenkte Magnete, Sanduhren und andere Anschauungsmittel. 1657 gab Reyher noch eine Schrift heraus für die Schulen: „Kurzer Unterricht, I. von natürlichen Dingen, II. von etlichen nützlichen Wissenschaften, III. von geistlichen und weltlichen Land-Sachen, IV. von etlichen Haus-Regeln; auf gnädige, fürstliche Verordnung für gemeine teutsche Schulen im Fürstenthumb Gotha einfältig verfasset.“ Der Inhalt ist außerordentlich mannigfaltig und enthält außer Belehrungen über Naturdinge, soziale, politische und ökonomische Dinge, über bürgerliche Obliegenheiten, Steuern und Zinsen sogar auch Verordnungen über Aufstehen und Schlafengehen, Mittagessen und Abendessen, Verhalten im Hause, in der Kirche, beim Spiel, bei Freunden; es ist eine Kirchen-, Polizei- und Kleiderordnung angefügt nebst Belehrungen über Haushalt und Geschäfte. Dies Buch war das erste Realienbuch für die Volksschule, wie die Not der Zeit es forderte.

1656 wurde noch ein Fortbildungsunterricht für die aus der Schule entlassene Jugend eingeführt mit drei Stunden wöchentlich mit sowohl religiösem als weltlichem Unterrichtsstoff. Alle Schulen, selbst der Privatunterricht, standen unter genauer Aufsicht durch einen ganzen Apparat geistlicher und weltlicher Beamten. Der Herzog selbst nahm im ganzen Lande

Spezialvisitationen vor. Testamentarisch empfahl er seinen Nachfolgern die Errichtung eines Lehrerseminars, das freilich erst 1780 ins Leben trat. Auch stiftete er eine Lehrerwitwenkasse.

Auch der Ausgestaltung und Verbesserung des Unterrichts im Gymnasium wandte der Herzog seine Sorgfalt zu. Den sechs Klassen wurde eine siebente und eine Selekta zugefügt; im Jahre 1656 auf Betreiben des Herzogs noch eine „Extraordinar-Claß", damit die aus der Selekta entlassenen noch besser und gründlicher auf die Universität vorbereitet würden. Logik und Philosophie waren da vornehmlich Unterrichtsgegenstand, auch Physik und Ethik, Geschichte und Geographie wurden getrieben. Der Ruf des Gymnasiums verbreitete sich weithin und 1661 waren 724 Schüler da, auch solche aus Schweden, Polen, Ungarn und Rußland; auch A. H. Francke genoß hier Unterricht.

Herzog Ernst starb 1675, sein für die Staatspädagogik auf dem Gebiet des Volksschulwesens epochemachender „Schulmethodus" war das dauerndste Denkmal, das sich dieser Pädagog unter den Fürsten errichtete; denn mit diesem Gesetze beginnt eigentlich erst die staatlich organisierte Volksschule in Deutschland. Durch Herzog Ernst ist aber auch der Hallesche Pietismus in der Schule vorbereitet worden. Die religiösen Grundsätze und Tendenzen des Herzogs kehren alle wieder und zeigen sich noch verstärkt in den Schulen A. H. Franckes.

§ 19.

Pädagogische Schriftsteller mit christlicher Tendenz.

1. Veit Ludwig von Seckendorf.

Aber auch noch andre Männer wirkten gleichzeitig mit dem Herzog in gleichem Sinne auf Erziehung und Bildung ihrer Zeit ein. Unter ihnen ist in erster Linie Veit Ludwig von Seckendorf zu nennen.

Aus einem fränkischen Adelsgeschlecht stammend wurde er 1626 geboren; mit 12 Jahren Edelknabe bei Herzog Ernst von Gotha, besuchte er das Gymnasium zu Gotha. Nachdem er in Straßburg studiert hatte, trat er in den Staatsdienst bei

Herzog Ernst und bekleidete hohe Staatsämter. 1691 wurde er Kanzler der neuzugründenden Universität Halle, starb aber schon am Ende des folgenden Jahres. Von hoher Bildung und reichem Wissen schrieb er zeitlebens eine Menge Abhandlungen und Schriften. Am einflußreichsten war sein „Fürstenstaat" und sein „Christenstaat"; in diesen zwei Büchern hat er seine pädagogischen Ansichten ausgesprochen. Das erste Werk soll ein populäres Handbuch der Staatswissenschaften sein und ist gleichsam ein Kommentar zu den Verwaltungs- und Regierungsgrundsätzen des Herzog Ernst, auf dessen Veranlassung das Buch geschrieben wurde. Das letzte Kapitel des zweiten Teils handelt von Bestellung, Ordnung und Beschaffenheit der Schulen, der hohen und niedern. Seine Ansichten wurden praktisch maßgebend für die Stiftung der Universität Halle. Dreißig Jahre später schrieb er den „Christenstaat", ein für die Kulturgeschichte Deutschlands wichtiges Werk. Hier tritt zum ersten Mal die Idee des „christlichen Staates" auf im modernen, politischen Leben. Es ist die Idee eines weltlichen Staates, der aber ganz nach den Grundsätzen und Gesetzen der christlichen d. h. protestantischen Religion regiert ist und dessen Bürger aus gläubigen, evangelischen Menschen bestehen, weshalb christliche Erziehung und christliche Schulen zu halten eine Hauptaufgabe des Staates ist. Der erste Teil des Buches handelt von der christlichen Religion und ihrer Behauptung gegenüber den Atheisten und dergleichen Leuten. Hier gibt Seckendorf ein interessantes Spiegelbild der sittlichen Zustände Deutschlands in jener Zeit. Der zweite Teil handelt von der Verbesserung des weltlichen Standes; der dritte von der Verbesserung des geistlichen Standes nach dem Zweck des Christentums. Der Hauptschaden der Zeit liegt im geistlichen Stande und seiner Vernachlässigung der Schulen. Aus dem Begriff des christlichen Staates werden die Bestimmungen für das Schulwesen abgeleitet.

Gleich dem Herzog Ernst gehen Seckendorfs Absichten dahin, das deutsche Volk aus dem tiefen sittlich-religiösen Verfall, der zunächst die Folge des dreißigjährigen Krieges war, herauszuziehen und auf eine höhere Stufe der Gesittung und der Wohlfahrt zu erheben, und es muß als eine historische

Tatsache anerkannt werden, daß diese Bestrebungen, wenn auch nicht auf religiösem, doch auf sittlichem Gebiet weitreichende gute Folgen hatten, indem wenigstens der sittlichen Verlotterung und Verderbnis des Volkes gesteuert und dem deutschen Volk seine moralischen Tugenden erhalten und gestärkt wurden. Der einzige Irrtum dabei war der, daß sowohl der Herzog wie sein Rat der Meinung waren, daß wie auf dem Boden der Moral Befehl und Gebot, Zucht und Übung, Erziehung und Gewöhnung bei den moralisch Unmündigen nicht nur erlaubt, sondern notwendig sind, so auch auf dem Gebiet des religiösen Lebens durch Befehle und Mandate und unausgesetzte religiöse Übungsmaßregeln wirklich religiöse Gesinnung könne zustande gebracht werden. Der Idee des christlichen Staates lag es aber nahe, auch die religiöse Gesinnung der Untertanen erzwingen zu wollen.

„Nächst der Seelenwohlfahrt ist nichts edleres einem jeden Menschen als die Gesundheit und gute Leibeskonstitution", darum ist es auch heilige Pflicht, dieselbe zu erhalten und vor Schaden zu bewahren. Zu meiden sind daher Leidenschaften und Affekte, aber auch allzu heftige Leibesübungen zur Lust oder vermeinter Wohlanständigkeit. Der vernünftige Mensch und zumal der Christ bedarf hierzu keiner weltlichen Gesetze; er übt von selbst Mäßigkeit und leibliche und seelische Selbstbeherrschung. Trotzdem verlangt Seckendorf Gesetze und Polizeiordnung für die auf die Welt kommende Jugend.

Aber er verlangt auch, daß die Versorgung der Waisen durch Vormünder, die Bestellung tüchtiger Ärzte, die Wasserversorgung und Straßenreinigung, Kauf und Verkauf der Nahrungsmittel, Verbot schlechten Fleischverkaufs, Verbot schädlicher Dinge wie „Brandewein und Taback" staatlich und polizeilich geregelt werden. Er verlangt ein obrigkeitliches Gesundheitsamt mit umfassenden Aufgaben.

Seckendorf verlangt auch Einführung der allgemeinen Wehrpflicht vom 17. bis 50. Lebensjahr. Vom 17. Altersjahr an soll die Jugend in den Waffen geübt werden und keiner ohne dies zum Meister- oder Bürgerrecht zugelassen werden.

Hauptsorge muß freilich Bildung des Geistes, Gemütes und der Sitten sein. Er rügt die barbarische Roheit der Bauern,

die ihre Kinder am liebsten wie das Vieh aufwachsen lassen und dabei doch verzärteln. Auch die Städter tadelt er, weil sie ihre Kinder in Eitelkeit und Hoffart erziehen und Degen umhängen, die sich unsre Väter vor dem 20. Jahr nicht angemaßt, auch die schlechten Hauslehrer, die „Hofmeister" genannt werden wollen, trifft sein Tadel. Aus dem Bürger- und Bauernstand kommen aber trotzdem die meisten tüchtigen, gelehrten und frommen Männer, obwohl auch da es zweifelhaft ist, ob auch nur je der zehnte wohlgerate. Die übergroße Menge der Gelehrten und Schreiber schädigt die gemeine Wohlfahrt und Nahrung, aber des arbeitsamen Volkes kann man nicht zu viel im Lande haben. Dem Staat ist am besten gedient mit Leuten, die arbeitsam sich mit mäßigem Auskommen begnügen, wozu nichts kräftiger antreiben kann, als wenn der Leute Sinn aufs ewige Leben gerichtet ist.

Der Hauptzweck aller Erziehung muß Gottseligkeit sein, das Christentum ist das Universalheilmittel aller häuslichen, bürgerlichen und staatlichen Schäden. Alles hängt ab von der Pflege der Gottesfurcht. Es ist Pflicht der Obrigkeit, für die richtige Unterweisung ihrer Untertanen in Kirche und Schule zu sorgen. Besonders sind die Schulen Werkzeuge und Vorbereitungsörter für die Kirche. Sie soll aber auch zu Fleiß, Arbeit, Genügsamkeit, Sparsamkeit, Gehorsam, Demut und Ordnungsliebe erziehen. Das größte Übel im Schulwesen ist die Vernachlässigung des studium pietatis et morum, welches in Beibringung und Übung der notwendigen Stücke des Christentums besteht. Ein großer Schaden ist aber, daß es an guten Lehrern mangelt, und davon liegt der Grund in der schlechten Besoldung und geringen Ehre, die man dem Lehrstand zollt.

Seckendorf schon verlangt, daß man die Schularbeit teilen soll und besondre Schulen einrichte für die, welche nicht gelehrte Studien treiben und doch unterwiesene, christliche und nützliche Hauswirte, auch Soldaten, werden wollen. Überhaupt sollen alle Knaben bis zum vierzehnten Jahre in die teutsche Schule gehen, nachher würden sie bei wachsendem Verstand um so rascher Latein und Griechisch lernen. Für die Gymnasien verlangt Seckendorf auch Unterricht in Rhetorik,

Logik, Physik, Mathematik, Welt- und Kirchengeschichte, besonders aber auch Übungen in der teutschen Redekunst, wozu auch Aussprache und Gebärden und der Ton der Stimme gehören. An den Universitäten beklagt Seckendorf die allzugroße Freiheit der Studenten, durch die viele ins Verderben gerissen werden. Er wünscht Erziehung und Aufsicht in Kollegien von der Art, wie sie in Frankreich sind.

Seckendorfs Ansichten bestimmten für lange die Kirchen- und Schulpolitik der deutschen Fürsten und brachen der raschen Ausbreitung des Pietismus, besonders an den Höfen und in den höheren Gesellschaftskreisen, die Bahn. Überhaupt hängt auch die Entstehung des Francke'schen Pietismus eben durch Seckendorf aufs engste mit den Ansichten der Kreise zu Gotha zusammen.

2. Joh. Michael Moscherosch.

Auch der erste deutsche Satiriker, Joh. Mich. Moscherosch, war von dem Gedanken durchdrungen, daß dem ökonomisch-politisch und religiös-sittlich so schwer darniederliegenden deutschen Volke nur durch eine durchgreifende religiöse Regeneration auf Grund seines evangelischen Glaubens könne geholfen werden, und daß eben darum die religiöse Erziehung der Jugend die allerwichtigste Aufgabe der Zeit sei, wie denn dies die allgemeine Überzeugung aller Einsichtigen und tiefer die sittlichen Volkszustände Beurteilenden damals gewesen ist. Und Moscherosch unterschied sich nur dadurch von Seckendorf, daß er nicht sowohl durch staatliche Verordnungen das religiöse Leben zu pflanzen und zu stärken beabsichtigte, als durch die freie und einsichtsvolle Erziehungsarbeit der Eltern und Lehrer.

Seine pädagogischen Gedanken sind niedergelegt in der Schrift: Insomnis cura parentum (Schlafraubende Sorge der Eltern), christliches Vermächtnis oder Schuldige Vorsorg eines treven Vatters bey jetzigen hochbetrübtsten gefährlichsten Zeiten den seinigen zur letzten Nachricht hinderlassen, 1643. Das Buch ist geschrieben mitten unter den Plünderungen, Verwüstungen und Drangsalen, denen er und sein Haus durch eine verrohte Soldateska ausgesetzt war. Es enthält, „wie es ihm eingefallen

ist", Gedanken, Ermahnungen, Regeln für das gesamte Familienleben, eine Haustafel, Ehezuchtbüchlein, Anweisung zur rechten Kinderzucht, Berufswahl der Söhne, Studium der Fakultäten, Schulwesen, Behandlung des Gesindes und anderes. In der Kinderzucht selbst ist die vornehmste Aufgabe die Pflanzung der Gottesfurcht; Hausandacht, Gebet, christliche Unterweisung, rechte Sonntagfeier, Gewöhnung an Tugend und Rechtschaffenheit, damit das ganze Familienleben christlich, gesund, ehrbar und kräftig werde. Auch über Mädchenerziehung wird gehandelt. In seinem Hauptwerke: „Wunderliche und wahrhaftige Gesichte Philanders von Sittenwald," legt er auch seine Ansichten über Fürstenerziehung dar und unterzieht die Zustände an den vielen kleinen Fürstenhöfen einer scharfen Kritik.

3. Ehrhard Weigel.

Eine ganz eigenartige Persönlichkeit ist der Mathematikprofessor Erhard Weigel in Jena, der auch ein Lehrer Leibnizens war. Seine Religiosität trägt eine sonderbare mathematische Färbung, und in seinen praktischen Schuleinrichtungen zur Erleichterung des Lernens ist er geradezu ein Vorläufer der Philanthropinisten. Da er aber auch Beziehungen zu den Kreisen in Gotha hatte und wie der Pietismus die sprachliche Bildung hinter den Realunterricht zurücksetzte, gehört er doch in diesen Zusammenhang.

Ehrhard Weigel, 1625 in der pfalz-bayrischen Stadt Weiden geboren, ward 1650 Magister zu Leipzig und von 1653 bis zu seinem Tode 1699 Professor der Mathematik in Jena. Von seinen Schriften sind zu nennen: „Kurzer Entwurf der freudigen Kunst- und Tugend-Lehr vor Trivial- und Kinder-Schulen auf den Schlag der alten Weisen eingerichtet, 1682"; ferner: „Kurze Relation von dem nunmehr zu Prob gebrachten mathematischen Vorschlag betreffend die Kunst- und Tugend-Information, 1684"; dann: „Extractio radicis oder Wurtzel-Zug des so schlechten Christen-Staats samt einer Rolle von 45 Lastern, welche in gemeinen Schulen unsern Kindern angewohnet werden. Nebst Andeutung einer bessern Lehr-Art sogenannter Tugend-Schul 1689."

Weigel geht von dem Satze aus: „Wer nicht studieren

will, soll nicht mit dem Latein geplagt werden.“ Es sei ein schädlicher Defekt der Schulen, daß die Knaben, die ein Handwerk, eine Kunst, die Handlung oder Haushaltung lernen sollen, keine praktischen Kenntnisse aus der Schule mitbringen, sondern nur eingebläute Sprachregeln; daher habe Deutschland auch so viele ungeschickte Handwerker und so wenig rechte Künstler. Im Ausland, wo man die Jugend in ihrer Muttersprache und in Realkenntnissen unterrichtet, florieren Künste, Handwerke, Manufakturen und andre Negotien weit besser: und das sei es, was Deutschland arm und die Ausländer reich bisher gemacht. Natürlich soll der Mensch zur Frömmigkeit und Tugend erzogen werden; aber das Hauptmittel dazu ist die Mathematik, die Kunstrechnung nämlich ist lauter Tugendübung. Gott hat den Menschen wesentlich so eingerichtet, daß er ein Rechner sein und immer rechnen solle; er soll die Werke Gottes, die auch rechnerisch nach Zahl, Maß und Gewicht sind eingericht, mit Rechenschaft (nicht wie ein Vieh) betrachten, sie zur Notdurft, Nutz und Lust rechtmäßig gebrauchen nach gerechter Maß und Weise, wie Gott ihn selbst dazu im Herzen anweist, auch sein Tun, das Gott auf Rechnung ihm freigelassen, rechtmäßig ausüben und nichts ohne Rechenschaft vornehmen. Weigel identifiziert also Frömmigkeit mit Vernunft, vernünftig sein und vernünftig handeln, und dieses wieder mit Mathematik und Rechnen. Wahrheit ist besondrer Weise dem Zifferrechnen eigen. Durch Wurzelausziehen wird die Tapferkeit angeeignet u. s. w. Gegen die Wirkung des Rechnens auf Verstand und Gemüt ist die der Sprache nichts. Ein Wörterfacit ist immer unrichtig. Weigel eifert ganz besonders gegen die heidnischen Sprachmeister, die man klassische Autoren nennt. Die Lateiner sind sogar die Ursache der deutschen Uneinigkeit und der verlorenen Schlachten des Reiches gegen die Türkei gewesen. Es ist die einzige oder mitwirkende Ursache der Schullaster, deren er 45 aufzählt. Die andre Ursache dieser Laster ist die Vernachlässigung der Mathematik. Schädlich ist auch die Methode des Lateinlernens: die Regeln sind in Latein abgefaßt, und der Knabe muß sie auswendig lernen, ohne sie zu verstehen und ehe er sie anwenden kann. Dies läßt sich kaum mit vielen Schlägen und nicht ohne wirkliche Kopfzerrüttung

treiben. „Möchten wir doch Grammatik und Syntax, Terenz und Plautus darangeben und uns unterdessen mit der Muttersprache nächst der Tugendlehre den rechten Grund zur Wissenschaft und zu den Kunsterfindungen in fähigen Jahren aneignen, damit unsre studierten Leute bis ins hohe Alter nicht unwissender bleiben als jene Völker, die kein Latein gelernt haben." Für die, welche studieren wollen, ist freilich Latein nötig, aber sie müssen es durch die Praxis lernen mit Reden ohne Regeln. Das Schreiblatein aber muß aus den christlichen Schriftstellern gelernt werden.

Nachdem ihm das fürstliche Konsistorium in Jena das salarium für den Rektor gewährt hatte, konnte Weigel nun auch seine „Jugend- und Tugendschule" in der „Prax" erproben. Sie sollte Verstand und Gedächtnis vorteilhaftig zur Begreifung allerhand notwendiger und dienlicher Wissenschaften verhelfen; zweitens soll sie den Willen und die Affekten zur Abgewöhnung vom Bösen und zur Angewöhnung zum Guten befördern; drittens soll sie den Leib und die äußern Gliedmaßen in gehörigem Geschick und feiner Bezeugung unterweisen und höflich gewöhnen. Die Kinder im zarten Alter müssen immer tätig sein, und was sie lernen, müssen sie memorieren. Dazu erfand Weigel sonderbare Einrichtungen. Nicht bloß müssen die Kinder die Buchstaben, die groß und kenntlich an die Wand geschrieben werden, mit Stöcken zeigen, sondern sie lernten das Abc singend nach der Tonleiter auf- und abwärts, dabei durften sie auf der „Schwebeklaß" sitzen und mußten die Buchstaben „im Schwang hersingen." Es sind nämlich „etliche Bänklein, die auf einem bretternen Boden festgemacht sind, und hängt die ganze Klaß an den äußersten Enden in starken Stricken und eisernen Hacken, so daß sogleich dieselbe im Schwang dem Boden des Gemachs parallel verbleibt. Daher prästiert sie den Kindern eine annehmliche Ruhe mitten in der Bewegung." Auch das Einmaleins wird auf der Schwebeklaß redend und singend gelernt. Dann erfand er auch eine Schreibmaschine, wodurch die Kinder gemeinsam regelrecht sollten schreiben lernen. Später gebrauchte er statt der Schwebeklaß „zwei lange, neuerfundene Ritterpferde, welche sich stets horizontgleich langsam oder stark als von sich selbst bewegen,

darauf viele Kinder der Manier nach rittermäßig steigen, sitzen, selbst das Pferd mit bloßem Wink in Bewegung bringen, aufrecht den Leib halten und nach Belieben neigen und rittermäßig absteigen. Im sanften Reiten lernen sie die lateinischen Vokabeln, deklinieren, konjugieren und Sentenzen mit Lust auswendig." Auf diese Weise hoffte Weigel auch die Kinder der Adligen für seine Tugendschule zu gewinnen!

Über den Erfolg seiner Schultätigkeit berichtet Weigel, die Kinder seien „augenscheinlich immer frömmer und morater" geworden, nachdem sie den Tugendgrund aus den klaren, aber kurzgefaßten Sprüchen der Bibel angenommen, sonderlich nachdem auch mit ihnen das tugendhafte Tun (das Zifferrechnen und Messen) sei exerziert worden. Nach einer „vollen, öffentlichen Probe" erklärten sich die Eltern sehr befriedigt und unterschrieben ein darauf bezügliches Carmen.

An Weigel ist zu ersehen, auf welche törichte Kindereien in jener Zeit auch ernsthafte Leute verfallen sind, um den Schülern das Lateinlernen angenehm und leichter zu machen. Lieber verquickte man den Unterricht mit den kindischsten Spielereien, als daß man darauf eingegangen wäre, wie Freiherr von Seckendorf vorschlug (siehe oben S. 145), den Anfang des Lateinlernens auf die Schuljahre hinauszuschieben, in denen der Knabe zum ernsthaften Erfassen der Sache geistig befähigt ist. Interessant ist auch, wie Weigel, der offenbar die Mathematik für das geeignetste Mittel zur Verstandsbildung hielt, seinen Lieblingsgedanken in pietistisch frömmelnde Form kleidet, um ihn dem Geist der Zeit annehmbar zu machen. Durch Weigel wird aber sehr erklärlich, wie sein Schüler Leibniz so früh schon zu einer gründlichen Verachtung der alten Klassiker und des ganzen Humanismus gekommen ist.

4. Philipp Jakob Spener.

Der eigentliche Begründer der religiösen Richtung, die Pietismus genannt wird, ist der Elsäßer Phil. Jak. Spener, geb. 1635 in Rappoltsweiler. Zuerst Pfarrer in Straßburg, dann in Frankfurt a. M., wurde er 1686 zum Oberhofprediger nach Dresden berufen. Aber 1691 abgesetzt, folgte er einem Ruf

als Propst an die Nikolaikirche zu Berlin und starb daselbst 1705. Durch ihn fand der Pietismus Eingang in Preußen, und jemehr er hier im Gegensatz zu Sachsen gepflegt wurde, ging auch die religiöse Führung Deutschlands von Sachsen an Preußen über. Auch der Pietismus gehört zu den geistigen Mächten, die das aufstrebende Preußen gehoben und an die Spitze gebracht haben, denn auch der Pietismus war ein Element der religiös-sittlichen Regeneration der darniederliegenden Nation.

In seinem Urteil über den Unterricht und die Erziehung in den Schulen beklagt Spener, daß die Schulgesetze fast alle Zeit für die Wissenschaften bestimmen, die nur zum Gebrauch dieses Lebens dienen, aber fast gar keine dazu, um die zarten Gemüter zu einem lebendigen Glauben und dessen Früchten zu führen. Dem Latein, der gemeinsamen Sprache der Gelehrten, deren Anmut und Würde er schätzt, wird die meiste Zeit gewidmet, für Griechenland bleibt wenig, für Judäa kaum etwas übrig. Die, welche mit Cicero glauben lateinisch reden zu können, bleiben fast taub, wenn sie Paulus, und noch mehr, wenn sie Moses hören sollen. Beim theologischen Studium sollte nicht bloß eine gewisse Kenntnis der orthodoxen Lehre dem Gedächtnis eingeprägt werden, sondern das bezweckt werden, daß die Kraft der göttlichen Wahrheit tiefer in die Herzen eindringe. Der heiligen Schrift werde zu wenig Zeit gewidmet; statt der christlichen Moral werde die heidnisch-aristotelische gelehrt. Darum fordert er in seiner Schrift „Pia desideria“ eine andre Bildung der Geistlichen. Den Professoren müsse nicht bloß am Fleiß und an den Studien der Studenten gelegen sein, sondern auch am gottseligen Leben; sie sollten auch Aufsicht über ihr Leben führen. Aus den Schriften Taulers, aus der deutschen Theologie und aus Thomas von Kempen lerne man mehr wahre Gottseligkeit, als aus den spitzfindigen Büchern und Disputationen der Theologen. Man müsse nicht bloß lernen, Gott im äußerlichen Tempel zu dienen, auch unser innerlicher Mensch müsse dadurch wahrhaft genährt werden. Speners Hauptabsicht geht auf Verinnerlichung der Religion, die nicht bloß in orthodoxer Lehre, sondern in herzlicher Frömmigkeit und demgemäßem Leben bestehe. Seit 1676

hielt er mit jungen Theologen collegia pietatis ab, in denen die heilige Schrift gelesen und erklärt wurde. Daher wurden die Anhänger Speners Pietisten genannt.

§ 20.

Der Pietismus und sein Bildungsideal.

Der Pietismus ist eine der wichtigsten Erscheinungen in der Kulturentwicklung des deutschen Volkes im XVII. Jahrhundert. Er ist die vom lebendigen Geist des Christentums hervorgerufene Reaktion gegen die in strengem Dogmenzwang erstarrende und in zahllosen Dogmenstreitigkeiten sich zerfleischende Orthodoxie des religiösen und kirchlichen Lebens. Die religiöse Entwicklung des evangelischen Protestantismus hatte eine das religiöse Leben fast erstickende Richtung eingeschlagen, indem dem großen Prinzip der Reformation vom seligmachenden Glauben eine die Religion verengende und veräußerlichende Auslegung und Anwendung gegeben worden war. Gegenüber dem die Religion in äußerlichen Zeremoniendienst und Werkheiligkeit verkehrenden Katholizismus des Mittelalters hatten Luther und alle Reformatoren den Glauben als innere, Herz und Gemüt des Menschen erneuernde, heiligende, das ganze Leben durchdringende Kraft zum Fundament der christlichen Religion gemacht. Aber über der Frage, was der Inhalt dieses vor Gott rechtfertigenden und seligmachenden Glaubens sei, waren die Theologen in unendliche Streitigkeiten geraten und hatten den Glauben in bestimmte dogmatische Formeln eingezwängt, von deren Annahme Rechtfertigung und Seligkeit abhängig gemacht wurde. Das Christentum, die Religion der göttlichen Gesinnung und des göttlichen Lebens, reduzierte sich auf den intellektuellen Glauben an ein Dogmensystem der sich streitenden Theologen. Aus der Verkündigung des Evangeliums wurde eine dürre Lehre von Glaubenssätzen, welche auf den Kanzeln auseinandergesetzt, gegen Andersgläubige verteidigt und zur Verdammung anderer Konfessionen ausgenutzt wurde, ohne daß diese Streittheologie den verschiedenen Meinungen der Kirchen, Sekten und Ketzereien zu wehren oder das sittlich-religiöse Volksleben zu heben im Stande war. Dazu kam das Unheil, daß das

Volk genötigt wurde, seine Religion so oft zu wechseln, so oft es einem katholischen oder lutherischen oder reformierten Fürsten untertan wurde, ein Wechsel, der nur zu oft zum Schaden des religiösen Lebens vorkam. Auch dadurch erlitt dasselbe ungeheure Einbuße. Dazu kamen dann die entsetzlichen Greuel des langen Religionskrieges, in welchem das Volk im Namen der sich bekämpfenden Konfessionen von allen Heeren mit gleicher Grausamkeit mißhandelt wurde. Kein Wunder, daß das arme Volk, gegen alle Religion und Sitte, Zucht und Ehrbarkeit abgestumpft, seiner angestammten Tugenden verlustigt ging. Die deutsche Nation hatte ihre alte Kultur verloren und schien der geistigen und moralischen Barbarei verfallen zu sollen.

Die französische Kultur und Sitte, der damals die obern Stände der Nation sich zuwandten, betraf nur die äußere Lebenshaltung und Gesittung. Sie hatte keinen Einfluß auf das religiöse Denken und Leben. Auch war diese höfische Bildung und Kultur durchaus aristokratisch und konnte ihrer Natur nach nie ins Volk eindringen und seine Moral bestimmen. Um die deutsche Nation, die höheren und niederen Stände, aus ihrem äußeren und inneren Verfall herauszureißen und eine Regeneration aller geistigen und religiös-sittlichen Zustände herbeizuführen, bedurfte es einer die innerste Volksseele ergreifenden Geistesmacht, und diese konnte nur religiös-sittlicher Natur sein. Als solche Geistesmacht erwies sich der Pietismus. Aus dem bürgerlichen Stand der Theologen und Studenten hervorgegangen, drang er bald in die regierenden Stände ein und übte von da aus seine Rückwirkung auf das Volk aus. Bei Fürsten und Fürstinnen fand er hingebende Pflege und durch den Einfluß dieser machte er sich im gesamten Erziehungswesen kräftig geltend.

Der durch Spener begründet, und durch A. H. Francke und seine Genossen entwickelte Pietismus hat keineswegs den Charakter einer Sekte, obwohl die orthodoxe Geistlichkeit, die in ihrem Treiben nicht gestört sein wollte, ihn gerne dazu gestempelt hätte. Dogmatisch sich fest auf die lutherischen Glaubensbekenntnisse stützend, wollte der Pietismus nichts anderes, als auf Luthers Anschauung vom Wesen des Glaubens

und des Christentums zurückgreifen, um sie in der evangelischen Christenheit zu verwirklichen und dadurch der Kirche ein neues höheres Leben zuzuführen. Sein Ideal war der lebendige, durch den Herzensglauben wiedergeborene Christ, der im Leben alle christliche Tugend beweist und dadurch das private und öffentliche Leben vollkommen nach den Grundsätzen der Bibel einrichtet. Durch die innere, religiöse Erneuerung sollten alle die trostlosen, äußern Zustände gebessert werden, welche die Wohlfahrt des Volkes hinderten. Das deutsche Volk sollte ein nach den lutherischen Grundsätzen des Evangeliums christliches, sittlich tüchtiges Volk werden, das fähig sei, sich die geistigen und materiellen Güter wieder zu erwerben, deren es durch die theologischen Streitigkeiten und den konfessionellen Hader verlustigt gegangen war.

Darum hatte auch gleich von Anfang an der Pietismus das Streben, das Volk nicht bloß religiös zu erneuern, sondern auch seine Bildung in weltlich-irdischen Dingen durch Realkenntnisse so zu vervollkommnen, daß auch seine materielle Kultur gehoben und bereichert und auch seiner Verarmung an irdischen Gütern gesteuert werde. Vom Pietismus ist die Gründung der Realschulen ausgegangen. Und eben dieses doppelte Streben, mit der geistlich-religiösen auch die materiell-irdische Volkskraft zu erhöhen, beweist auch, daß die innerste und letzte Tendenz des Pietismus ursprünglich keine einseitig-beschränkte, nur auf die jenseitige Seligkeit gerichtete war, wie man ihm oft fälschlich zuschrieb, sondern eine solche, welche durch die überzeitlichen Kräfte der Religion auch die zeitliche Wohlfahrt begründen und herbeiführen wollte. So waren seine Absichten und Zwecke gesunde und wohltätige, die darum nicht ohne Erfolg geblieben sind.

Denn, wie mangelhaft auch diese Zwecke oft mit irrigen Mitteln auszuführen gesucht wurden, so haben die Schulen, die der Pietismus gründete und in denen sein Einfluß herrschend wurde, doch mächtig mitgewirkt, um das Volk zu Zucht und Sittsamkeit, Ehrbarkeit und Arbeitsamkeit, Pflichttreue und Fleiß zurückzuführen, deren es sich im großen Krieg entwöhnt hatte. Der Pietismus war der richtige Erzieher und Zuchtmeister, um ein zuchtlos gewordenes Volk wieder zu der

Sittlichkeit zu bringen, der es unumgänglich bedarf zu seiner geistigen und materiellen Selbsterneuerung. Das deutsche Volk wäre wahrscheinlich an seinen inneren und äußeren Wunden verblutet, wenn nicht der Pietismus durch seine Restauration des religiösen Lebens und durch seine religiösen Erziehungsschulen neue Lebenskräfte geweckt hätte. Und daß Brandenburg-Preußen diese geistige und geistliche Bewegung sofort in sein Gebiet leitete und in seinen Landen förderte, hat mächtig mit zu seinem Emporkommen geholfen. Das von Friedrich Wilhelm I. nach den Grundsätzen des Pietismus erzogene Volk hat Friedrich II. die tüchtigen, arbeitsamen, bescheidenen, sparsamen, treuen und tapferen Bürger, Bauern, Beamten und Soldaten geliefert, deren er bedurfte, um seinen Staat groß zu machen. So hat der Pietismus seine berechtigte Stelle in der Kulturgeschichte Deutschlands.

§ 21.

Aug. Herm. Francke.

Der eigentliche Repräsentant des Pietismus ist Aug. Herm. Francke. Er war 1663 zu Lübeck geboren, besuchte das Gymnasium in Gotha und studierte in Erfurt und Kiel. In Leipzig hielt er mit andern Studenten erbauliche Vorlesungen über die Bibel, aber erst zu Lüneburg, wohin er sich zurückgezogen hatte, wurde er seines Glaubens gewiß und schloß sich nun für immer an die pietistische Richtung an. Nach Leipzig zurückgekehrt, hielt er wieder theologische Vorlesungen, die einen solchen Erfolg unter den Studenten hatten, daß die theologische Fakultät an den Kurfürsten berichtete, seit der Zeit die Pietisten sich hervorgetan und Zulauf gewonnen, hätten die studiosi keine andern collegia, weder lectoria noch disputatoria geachtet und ganze collegia systematica seien eingegangen; rede man von philosophischen Collegien, so lächelten sie darüber, der Meinung, daß sie ihr Studieren leichter hinauszuführen wüßten. Später in Erfurt wußten die Gegner Franckes nur das vorzubringen, man könne ex gestibus et vestitu und einer sonderbar angenommenen stoischen Lebensmanier die Pietisten vor andern leicht erkennen. In Leipzig wurde von Carpzov Klage und von der geistlichen Behörde

eine förmliche Inquisition gegen Francke und seine Anhänger geführt. Es wurde ihm verboten, die biblischen Vorlesungen fortzusetzen. Er erhielt nun trotz des Widerspruchs der dortigen Geistlichkeit einen Ruf als Diakonus nach Erfurt. Durch Ratsbeschluß aber wurde den Bürgern verboten bei Geldbuße, Studenten, die dem Pietismus anhingen, in ihre Häuser aufzunehmen. Auf Befehl des Kurfürsten von Mainz und durch einen Ratsbeschluß zu Erfurt mußte Francke die Stadt innerhalb 48 Stunden verlassen. Da wurde ihm von Berlin aus eine Professur der griechischen und der orientalischen Sprachen an der neu zu gründenden Universität Halle angeboten, und zugleich wurde er „zu seiner bessern Subsistenz" zum Prediger an der Kirche zu Glaucha ernannt, 1692.

Hier entfaltete er nun nicht bloß als Professor unter den Studenten, sondern auch auf dem Gebiet der Kindererziehung und der Rettung der armen Kinder eine großartige Tätigkeit, wie sie bisher in Deutschland noch nirgend geübt worden war, und die das Muster für alle späteren derartigen Einrichtungen wurde.

Diese Tätigkeit begann damit, daß er mit den Armen, die alle Donnerstage im Pfarrhause ihr Almosen holten, eine Katechismusstunde hielt, da ihm ihre religiöse Unwissenheit zu Herzen ging. Bald unterrichtete er auch die armen Kinder in andern Kenntnissen. So kam es zu einer Armenschule in seinem Hause, die er durch einen Studenten halten ließ. Bald gesellten sich auch Bürgerkinder hinzu, so daß er die Schule teilen mußte, und nun stieg in ihm der Gedanke an eine Anstalt für arme Kinder und Waisen auf. Er machte 1695 in seinem Hause den Anfang mit 3 Waisen. „Ich wage es mit Gott." Ohne Mittel hat er den Bau begonnen, aber durch die wunderbare Güte Gottes konnte er das Werk hinausführen. Der König Friedrich I. von Preußen forderte einen Bericht über Franckes Schulanstalten und dieser wurde veröffentlicht unter dem Titel: „Öffentliches Zeugnis der segensvollen Fußtapfen des noch lebenden und waltenden, liebreichen und getreuen Gottes." Darin hat Francke es bezeugt, wie oft er die außerordentliche Durchhilfe und den segnenden Beistand Gottes erfahren hat. Auf diese Schrift hin erteilte der König den

Anstalten allerlei Privilegien, versprach auch den Studenten, die als Lehrer bei Francke fungierten, wenn sie vom Direktor ein gutes Zeugnis erhielten und auch an der Universität gleichen Fleiß und Wohlverhalten bewiesen, sollten sie in den königl. Landen zu den Ehrenämtern und Bedienungen, wozu sie vor andern capable seien, befördert werden. Mit 409 Schülern, Kindern und Waisen, und 56 Lehrern bezog Francke das neue Haus, wo bald auch eine eigene Buchhandlung und eine Apotheke hinzukam, deren Einkünfte den Anstalten zugute kamen. Für Knaben aus den höheren Ständen wurde ein Pädagogium errichtet. 1706 entstand für Volksschullehrer das Seminarium praeceptorum und 1707 das Seminarium selectum als Bildungsanstalt für Lateinlehrer. Bald war die Zahl der Schüler auf 1092 gestiegen. Dem Waisenhaus wurde ein Fräuleinstift zugefügt, dann ein Witwenstift und ein Mädchenpensionat. Zur Druckerei, welche Schulbücher lieferte, kam durch den Frh. von Canstein noch die erste Bibelanstalt hinzu. Ein wichtiges Ereignis für Francke und seine Anstalten war der Besuch des Königs Friedrich I. im Jahre 1713, wobei der König ihm seinen Schutz und Beistand gegen alle seine Widersacher versprach. „Ich will Sein Prokurator sein." Diese königliche Anerkennung gereichte nicht bloß Francke zur Ehre und seinen Anstalten zu großem Nutzen, sondern verschaffte auch dieser ganzen religiösen Richtung die weiteste Verbreitung in allen Bevölkerungskreisen weit über die Landesgrenzen hinaus.

So waren alle Unternehmungen Franckes gelungen. Er selbst, von Natur eine außerordentlich feine und liebenswürdige Persönlichkeit, war geehrt und geliebt von seinen Schülern und Lehrern und zahllosen Anhängern seiner Geistesrichtung. Er starb 1727. Vor seinem Tode ließ er sich in den Garten seiner Waisenanstalt tragen und dankte Gott im Gebet für seine Gnade, die ihm habe Kinder geschenkt wie der Tau aus der Morgenröte. Bei seinem Tode zählte das Waisenhaus 134 Waisen, die deutsche Schule 1725 Schüler, die Lateinschule 400, das Pädagogium 82, zusammen über 2200 Kinder unter 167 Lehrern, 8 Lehrerinnen und 7 Inspektoren. Außerdem wurden täglich 84 arme Studenten in der Anstalt gespeist.

§ 22.

Die Pädagogik des Pietismus.

Die pädagogischen Grundsätze des Pietismus sind schon von Francke festgestellt worden in seiner zur praktischen Unterweisung seiner Lehrer geschriebenen Schrift: „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zu wahrer Gottseligkeit und christlicher Klugheit anzuführen sind, ehemals zum Behuf christlicher Informatorum entworfen und nun auf Begehren zum Druck gegeben."

Die Ehre Gottes muß immer als Hauptzweck vor Augen sein sowohl den praeceptori als den untergebenen Schülern selbst. Cultura animi oder die Gemütspflege ist das einzige Mittel, wodurch dieser Hauptzweck in Anweisung der Tugend erhalten wird. Weder Lehrer noch Schüler sollen Nebenzwecke verfolgen, wie etwa daß sie fürnehme und hochangesehene in der Welt werden, Kanzler, Superintendenten, Doktores, oder ihr Stück Brot haben und zu guten Tagen gelangen. Wenn die Kinder zur beständig Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erweckt werden und ihnen der rechte Adel der menschlichen Seele, so in Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht, mit lebendigen Farben für Augen gemalt wird, ist solches hinlänglich genug. Die Gemütspflege geht auf Wille und Verstand. Der natürliche Eigenwille muß gebrochen werden; daran ist wohl am meisten gelegen. Das gute Exempel der Präzeptoren und Eltern ist das beste Mittel, den Kindern wahre Gottseligkeit einzupflanzen. Aber auch der Katechismus ist dazu kein geringes Mittel. Die Kinder sollen die heilige Schrift ganz lesen, und sollen dazu Ermahnungen, Verheißungen und Drohungen gegeben werden. Wahrheitsliebe, Gehorsam und Fleiß sind die drei Haupttugenden, die den Kindern einzupflanzen sind. Die Musik ist nur mit Vorsicht zu gebrauchen, weil aus ihr in jungen Jahren viel Gelegenheit zu liederlichem Leben entsteht und sie mehr zur üppigen Weltlust, als Gott zu ehren angewandt wird. Alles Gute aber so zum Christentum und einer wahren Glückseligkeit gehört, suche man der Jugend mit Lust und Liebe beizubringen. Der Religionsunterricht soll nur in deutscher Sprache gelehrt werden, damit die Schwierigkeit der

Worte keinen Verdruß erwecke. In der Kinderzucht kann die Rute nicht ganz entbehrt werden. Unzeitige Strafe aber erstickt mehr das Gute, als daß sie dasselbe fördert; die Kinder bekommen dadurch Haß und Abscheu vor der Gottseligkeit. Die Strafe darf nicht im Affekt geschehen; das ist mehr Tyrannei als Kinderzucht. Ferner muß die Bestrafung aus herzlichem Mitleid fließen, sonst erbittert sie. Man soll Maß halten und nur nach und nach schwerere Strafen verhängen.

Die christliche Klugheit muß auch Gottes Ehre zum Zweck haben. Sie besteht darin, Gottes Willen in allem zu tun und nicht den eigenen. Die Klugheit beruht auf Erkenntnis und Erfahrung. Hilfsmittel dazu ist die Aufmerksamkeit. Die Kinder sollen lernen, aus ihrem und aus andrer Schaden klug zu werden, aus dem, was ihnen gelungen, Nutzen zu ziehen. Das Studium historicum ist dazu viel nütze. Vorurteile hindern die Klugheit. Sie entstehen aus Aberglauben und Tradition. Zur Klugheit gehört ein fester Grund in Wissenschaften, Künsten und Sprachen. Die Kinder sollen lernen, was sie wissen zur rechten Zeit, am rechten Ort, bei den rechten Personen anzuwenden. Auch sollen die Kinder lernen, sich über die Gründe ihres Tuns Rechenschaft abzulegen. Die höchste Klugheit bestehe darin, alles zur Ehre Gottes zu tun; auch dies sollen die Kinder lernen. Die Kinder müssen sich auch vor Verführern hüten lernen und davor gewarnt werden. Die Lektüre guter und nützlicher Bücher befördert die Klugheit. Der Erzieher soll die Bücher auswählen. Romanlektüre ist schädlich. Der Lehrer soll den Kindern die große Weisheit Christi und seiner Apostel kennen lehren. Auch aus den Sprüchen Salomos, dem Sirach und dem Buch der Weisheit kann die rechte Klugheit geschöpft werden.

Nach diesen Prinzipien waren die Schulen Franckes eingerichtet. Nicht bloß wurde die Schule mit Morgenandacht begonnen und mit Gebet geschlossen, sondern vor und nach jeder einzelnen Stunde wurde gebetet. Am Sonntag mußten die Kinder zwei Gottesdienste und eine Bibelstunde besuchen. Auch auf Spaziergängen sollten erweckliche Lieder gesungen werden. Dem Katechismus wurde täglich über eine Stunde gewidmet. Dieser und das Neue Testament sollten im Jahre etliche Male durchgemacht werden.

Täglich wurden 7 Stunden Schule gehalten, darunter 3—4 Religionsstunden. Es gab keine freien Nachmittage und keine Schulferien. Selbst am Sonntag mußten die Kinder vor und nach dem Gottesdienst zur Schule kommen. Durch freie Zeit, meinte Francke, würden die Kinder nur zerstreut und verwildert. Für Lesen, Schreiben, Gesang und Rechnen war in der Bürgerschule in Summa täglich nur so viel Zeit bestimmt, wie für den Religionsunterricht.

Der strengen Richtung gemäß war auch den Kindern das Spiel untersagt. „Das Spielen, es sei, womit es will, ist den Kindern in allen Schulen zu verbieten auf evangelische Weise also daß man ihnen dessen Eitelkeit und Torheit vorstelle, und wie dadurch ihre Gemüter von Gott, dem ewigen Gute, abgezogen und zu ihrem ewigen Seelenschaden zerstreut würden." Erst im Jahre 1802 ist das Baden in der Saale und das Schlittschuhlaufen gestattet worden.

In den Francke'schen Schulen treten aber nun die Realien, besonders Naturkunde, Geographie und Geschichte, zum ersten Male als besondere Unterrichtsgegenstände, getrennt vom Sprachunterricht und ihm koordiniert auf. Sowohl in der deutschen wie in der lateinischen Schule bilden sie einen wesentlichen Teil des Unterrichts, und im Pädagogium sind sie fast überwiegend herrschend.

Die erste Folge dieser Trennung des Realunterrichts vom Sprachunterricht war die, daß ein einziger Lehrer nicht mehr für eine Klasse genügte und außer den Klassenlehrern noch besondere Fachlehrer allmählich angestellt wurden. Das Fachlehrersystem ist vom Pietismus aufgebracht worden.

Eine andre Eigentümlichkeit war, daß die Schüler der höheren Lehranstalten je nach ihren Fortschritten in den einzelnen Unterrichtsfächern auch in verschiedenen Klassen den Unterricht genossen, eine Einrichtung, welche die Einheit des Unterrichts nicht förderte.

Hervorzuheben ist noch, daß die Mädchen in der Schule auch in weiblichen Handarbeiten unterrichtet wurden. Alle Knaben der untersten Schulen lernten stricken.

Durch seine zwei Seminare für Bildung von Volks- und Lateinlehrern hat Francke die Einführung von Lehrerseminarien

in Preußen mächtig gefördert, wie auch sein Waisenhaus das Muster zur Gründung vieler ähnlicher Anstalten durch die preußischen Könige wurde in Berlin, Potsdam, Königsberg und vielen andern Orten des Reiches.

Franckes Pädagogium ist für wohlhabender Leute Kinder bestimmt. Es wurde darin hauptsächlich Realunterricht erteilt, denn es sollte diese Anstalt, den Ritterakademien entsprechend, den vornehmeren Bürgerssöhnen eine Bildung geben, die sie für den mittleren Beamtenstand befähigte, da die jetzt aufkommende Büreaukratie einer Menge verschiedener Beamten bedurfte.

Aber Francke ist auch der Begründer der Realschule, denn schon 1699 im „Entwurf der gesamten Anstalten" entwickelt er in § 5 die Idee der Realschule. Man solle auch ein besonderes „Pädagogium für die Kinder errichten, die nur im Schreiben, Rechnen, Latein und Französischen und in der Ökonomie unterrichtet werden und die studia nicht continuieren, sondern zur Aufwartung bei vornehmen Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen." Die Idee der bürgerlichen Realschule als höherer Volksschule stammt allerdings von Francke, und in diesem Sinne kann man ihn mit Recht den Begründer der Realschule nennen.

In Halle entstand auch wirklich die erste bürgerliche Realschule durch den Prediger Semler, der auch am Waisenhaus lehrte, wo nun auch 1709 die erste Realschule eingerichtet wurde. Darin wurde gelehrt: „Kenntnis einiger physikalischer Sachen, als Metalle, Mineralien, gemeine Steine, Edelsteine, Hölzer, Farben, Zeichnen, Ackerbau, Gartenbau, Honigbau; einiges aus Anatomie und Diät, das Nötigste von der Polizeiordnung, Geschichte des Vaterlandes, aus der Halle'schen Chronik und andern Autoren und ebenso von der Landkarte Deutschlands und in specie des Herzogtums Magdeburg". Aber schon 1740 ging die Schule wieder ein.

Dagegen hat ein andrer Lehrer des Halle'schen Waisenhauses, der Oberkonsistorialrat Joh. Jul. Hecker (1707—1759) in Berlin im Jahre 1747 eine „ökonomisch-mathematische" Realschule gegründet. Mit dieser wurde ein Seminar verbunden

zur Ausbildung von Lehrern an den Pfarrschulen der Dreifaltigkeitskirche. Diese Realschule war nur für „unlateinische" Schüler bestimmt, die in Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architektur, Zeichnen, Naturlehre, anthropologischer Somatologie, Pflanzen- und Mineralienkunde unterrichtet wurden. Auch die Maulbeerbaum- und Seidenwürmerzucht war Unterrichtsgegenstand, und man führte die Schüler in industrielle Werkstätten. Demgemäß gab es verschiedene Fachklassen: eine Manufakturklasse, eine Architekturklasse, Bergwerkklasse, Buchhalterklasse u. s. w. Diese Vielheit der Fächer überlastete die Schüler, denen kaum eine Stunde des Tages frei blieb. 1748 wurde sie zur kgl. Realschule erhoben, konnte jedoch nicht gedeihen. Erst nach dem Tode des Gründers wurde die Organisation durch die Direktoren Silberschlag und Spilleke verbessert und weiter ausgebildet.

So hat der Pietismus, welcher die asketische Richtung innerhalb des Protestantismus am schärfsten betonte und von Verleugnung der sündigen Welt predigte, am meisten dazu beigetragen, Gewerbe und Industrie und weltliche Kultur in die Schulen einzuführen und auch die Schulen den materiellen Kulturinteressen dienstbar zu machen.

Die pädagogische Bedeutung Franckes und des Pietismus besteht darin, daß sie den energischen Versuch machten, nicht etwa die Schule in den direkten Dienst der Kirche und Religion zu stellen, sondern vielmehr, daß sie durch die Schule die Aufgabe der Kirche lösen wollten und die Schule an die Stelle der Kirche setzten. Die Schule sollte die Aufgabe lösen, die Menschen durch Schulunterricht zur Wiedergeburt und wahren Gottseligkeit zu bringen. Alle Mißgriffe und Übertreibungen im pietistischen Schulwesen haben darin ihren Grund, daß der Schule eine ihr nicht zukommende Aufgabe gestellt wurde. Weil Francke diese kirchliche Aufgabe auf dem Weg des Unterrichts in der Schule lösen wollte, mußte er so viele Religionsstunden und Andachten und Katechismusübungen einrichten, daß aller jugendliche Frohsinn verdüstert und unterdrückt wurde. Wiedergeburt und Gottseligkeit sind überhaupt keine Unterrichtsgegenstände, die durch Belehrung erreicht werden, denn sie sind kein Wissen; aller Unterricht aber be-

zweckt Wissen. Der Versuch des Pietismus muß also in Bezug auf die religiöse Aufgabe als verfehlt bezeichnet werden. Jedoch darf nicht vergessen werden, daß der Pietismus in diesen Irrtum fiel, die Schule mit der Kirche zu verwechseln, weil die Kirche eben diese ihre Aufgabe außer Acht ließ und über lauter Orthodoxie ihren Hauptzweck nicht einmal erstrebte geschweige erfüllte. Um der religiösen Verwilderung des Volkes zu steuern, glaubte Francke eine durchaus religiöse Erziehung einrichten zu sollen; aber über dem löblichen Zwecke vergaß er, daß niemals durch noch so gehäufte Religionsstunden jemandem die Gottseligkeit beigebracht werden kann. Aber auch dieser Irrtum beweist, daß Francke die Bedürfnisse seiner Zeit und seines Volkes tief erkannte und ein feuriges, unermüdliches Streben nach Abhilfe für die Schäden ihn beseelte. Erst nachdem der Pietismus aus den Schulen auch in die Kirchen übergegangen war, hat er wirklich zur Vertiefung der Religiosität des Volkes beigetragen. In der Schule aber wurden durch das Übermaß von Religionsstunden die guten Erfolge paralysiert durch die Übersättigung und den daraus-entstehenden Überdruß an aller Religion. Vielen Schülern wurde die Religion verleidet, und gerade aus der pietistischen Schule sind eine Menge von Männern hervorgegangen, welche die christliche Religion für ihre Person aufgaben. Auf den Pietismus folgte, wie auf den Vater der Sohn, der Rationalismus und die Aufklärung. Dagegen auf moralischem Gebiet hat die strenge und doch liebreiche Zucht und die konsequente Übung im Guten, die in den pietistischen Schulen auf die Schüler wirkten, die besten Erfolge erzielt. Die Jugend verleugnete im Leben nicht die Tugenden, an die sie in der Schule mit so viel Beharrlichkeit gewöhnt wurde. Darum behielten auch der Rationalismus und die Aufklärung in Deutschland den Respekt vor Tugend und Sittlichkeit und verfielen nicht in die laxe Frivolität, welche sie in England und Frankreich begleitete.

III. Periode.

XVIII. Jahrhundert. Das pädagogische Jahrhundert.

Kap. 7.

Die Modernisierung der Bildungsanstalten.

§ 23.

Die Universitäten.

Schon im XVII. Jahrhundert war die Begeisterung für das altklassische Bildungsideal des Humanismus verraucht. In allen leitenden Kreisen war man zur Einsicht gekommen, daß die Verwirklichung dieses Ideals sowohl unmöglich als auch dem öffentlichen Leben und seinen Anforderungen nicht förderlich sei. Alle Bemühungen, eine neulateinische Literatur und Poesie ins Leben zu rufen und die lateinische Sprache zur wirklichen Sprache der Gebildeten zu machen, waren gescheitert. Der verkehrte humanistische Schulbetrieb hatte vielmehr einen Überdruß an allen humanistischen Studien erzeugt, weil sie mit allem modernen Denken, Leben und Streben in Widerspruch zu sein schienen. Der weltgewandte, in allen modernen Künsten und Wissenschaften wohlerfahrene Hofmann war das Bildungsideal geworden, das die höheren Stände dem rein humanistischen Ideal entgegensetzten.

Ebenso war auch im XVII. Jahrhundert die religiös-reformatorische Begeisterung gänzlich erloschen. In Folge der vielen dogmatischen Streitigkeiten und des gräßlichen Religionskrieges war das Interesse für die Religion in erheblichem Maße einer religiösen Gleichgiltigkeit gewichen, gegen welche der Pietismus mit aller Macht anzukämpfen unternommen hatte.

Der moderne Geist, der nach seiner Ausgestaltung strebte, empfand sowohl die althumanistische wie die konfessionell

religiöse Bildung als Schranke und Hemmnis seines Lebens und seiner freien Bewegung. Das ganze Bildungswesen erschien dem neu sich bildenden Geist der Menschen als noch viel zu sehr durchtränkt von mittelalterlichen Anschauungen und Ideen. Die modern Gebildeten hielten nun den ganzen Humanismus für nichts andres, denn für eine neue Form der alten Möncherei, und mit derselben Verachtung, mit welcher die Humanisten des XVI. Jahrhunderts auf die alten Scholastiker herabgesehen hatten, sah man nun auf eben diese Humanisten herab. Die neue Bildung sollte von allem Alten losgelöst, auf eignen Füßen stehen. Daher beginnt das XVIII. Jahrhundert mit einem hastigen Eifer, die Bildungsanstalten zu modernisieren. Und dieser Eifer dauert das ganze Jahrhundert hindurch und steigert sich an seinem Ende in den katholischen Ländern zu einem eigentlichen Aufklärungsfanatismus. Auf religiösem Gebiet aber ging aus der Erschlaffung des kirchlichen und konfessionellen Lebens ein Naturalismus und Rationalismus hervor, dem alles Konfessionell-kirchliche als Unnatur und Unvernunft erschien und der nach einer natürlich-vernünftigen Denkart und Lebensgestaltung strebte. War bisher immer noch einerseits das klassische Altertum, anderseits die christliche Religion in ihrer konfessionell-kirchlichen Form die Basis des Geisteslebens gewesen, so sollten jetzt Natur und Vernunft allein die Grundlagen alles Denkens und Lebens werden. Die Kulturbewegung des XVIII. Jahrhunderts geht also auf Durchführung der begonnenen Neugestaltung des gesamten Geisteslebens, und weil die Schule die Wiege alles Geisteslebens ist, begann das XVIII. Jahrhundert mit der Modernisierung der Schulen. Und indem so von Hohen und Niedern mit wahrem Enthusiasmus auf ein durchaus modernes Bildungswesen hingearbeitet wurde, so hat sich das Jahrhundert selber nicht ohne Berechtigung den Namen des pädagogischen Jahrhunderts beigelegt.

Nachdem also die oberen Stände das moderne Bildungsideal des höfischen Weltmannes angenommen hatten, mußten die Universitäten und Gymnasien soviel wie möglich folgen und dem modernen Geist auch ihre Tore öffnen. Auf diese Notwendigkeit ist auch in Deutschland schon im XVII. Jahr-

hundert hingewiesen worden, wie denn auch der Anfang einer gründlichen Modernisierung noch in die letzten Jahre dieses Jahrhunderts fällt.

Der junge Leibniz, der Leipziger Professorensohn, der eifrigste Förderer der Geisteskultur der Deutschen in seiner Zeit, legte schon in einer seiner frühesten Schriften dar, wie er sich den Bildungsgang eines jungen Rechtskundigen denkt, der den Ansprüchen der modernen Zeit solle gewachsen sein.

Gottfried Wilhelm Leibniz (Lubeniecz) geb. 1646, schon im zwanzigsten Lebensjahr mit den umfassendsten Kenntnissen ausgerüstet, verfaßte 1666 die Schrift Nova methodus discendi docendique jurisprudentiam, Francof. 1667, durch welche er beim Kurfürst Johann Philipp von Mainz Einfluß auf die von diesem beabsichtigte Reorganisation der Universität Erfurt gewinnen wollte. Um ein zu allen Bedienungen geschickter Weltmann zu werden, schlägt Leibniz vor, soll der Knabe in den 6 ersten Lebensjahren deutsch und lateinisch sprechen lernen. Vom sechsten bis zwölften soll er in eine öffentliche Schule gehen, um gewählt sprechen und schreiben zu lernen, aber auch Optik, Statik, Astronomie und etwas Naturgeschichte, wobei der orbis pictus zu gebrauchen ist. Vom zwölften bis achtzehnten Jahr besucht er die Akademie, aber seine Lehrer sollten ihm da wie Freunde sein. Man führe ihn in die größeren Geheimnisse der Natur und Kunst und in die mechanischen Künste ein. Er soll Material, Handwerkszeug, die Hauptregeln und Preise der Waren und Produkte kennen lernen; auch die Orte, woher sie zu beziehen, und wohin sie kommen. Dann soll er die Elemente der Medizin und Pharmakologie, auch die der Jurisprudenz und Theologie, ferner die Gesetze seines Landes und die hauptsächlichsten der andern Länder kennen lernen, damit er desto besser reisen könne. Er lerne aber nicht bloß Französisch und Italienisch, sondern auch das notwendige Griechisch und Hebräisch. Reiche Bücherkenntnis ist ihm ziemlich und notwendig. Aber trotzdem verbringe er seine Zeit nicht in der Schule sondern auf der Akademie und am Hofe, damit er Bekanntschaften mit bedeutenden Männern anknüpfe, denn so müsse man es machen, wenn man heutzutage zu etwas kommen wolle. Man rufe die Leute nicht mehr von

der Universität in die Ämter, sondern nehme sie vom Hofe. Vom achtzehnten bis zwanzigsten Jahre soll der junge Mann dann reisen und besonders bei Staatsmännern und Ministern sich vorstellen. Auch allerlei merkwürdige Geschichten, Kuriositäten der Kunst und Natur wird er sich notieren. Besonders wird er achtgeben, wenn ein Land in einer Manufaktur sich auszeichnet, daß er die Kunstgriffe herausangle.

Leibniz hat hier das Programm seines eignen Lebens und Strebens gekennzeichnet und treffend den Geist der Zeit mit seinem aufs Reale gerichteten, enzyklopädischen Bildungsdrang abgebildet. Auch später noch huldigte Leibniz denselben Ideen. Aus einer Zeitungssammlung von zehn Jahren lerne man mehr als aus 100 Klassikern. Daß die Deutschen in keiner Wissenschaft, am wenigsten in der philosophischen, Fortschritte machten, stehe im Zusammenhang mit dem Festhalten der lateinischen Sprache. Nur in der lateinischen Sprache sei jene Spielerei mit leeren Worten möglich. Obwohl Leibniz selbst fast nur lateinisch und noch lieber für die große Welt französisch schrieb, sprach er sich doch öfter für Verwendung der deutschen Sprache für wissenschaftliche Darstellungen aus. Die Plackerei mit dem Latein rufe in vielen einen unauslöschlichen Abscheu gegen alle Bücher hervor, wodurch wieder die Verbreitung der Bildung gehemmt werde. Aber trotzdem Leibniz zeitlebens manche Vorschläge zur Erneuerung der Universitäten, Gründung von gelehrten Gesellschaften und zur Hebung der Kultur in Deutschland machte, so nahm die Modernisierung der Bildungsanstalten doch ihren Anfang im Gebiet des jungaufstrebenden brandenburgischen Staates.

Schon der große Kurfürst hatte sich mit dem Projekt einer modernen, internationalen und interkonfessionellen Universität getragen, die in Tangermünde hätte errichtet werden sollen. Hier hätten alle tugendhaften Menschen ohne Rücksicht auf Herkunft und Bekenntnis Schutz und Freiheit und alle Freuden finden sollen, welche höhere Bildung gewährt. Hier hätten alle möglichen Institute zur Pflege der modernen Wissenschaften und Künste und zur Vervollkommnung, Erweiterung und Anwendung aller modernen Entdeckungen auf dem Gebiet der Natur gegründet werden sollen. Hier hätten auch Juden

und Araber, wenn sie sich in Wissenschaften auszeichneten, lehren können. Hier hätte es an Museen, Bibliotheken, Fabriken, sogar an Bädern und Feuerspritzen nicht fehlen sollen. Jedoch kam diese universelle Anstalt universeller Bildung nicht zustande. Aber Berlin wurde doch der Sammelplatz für alle, welche fortschrittliche Ideen hegten auf dem Gebiet der Wissenschaften, Künste und Religion. Besonders Puffendorf, der Begründer des neuen Staatsrechts in Deutschland, der als Hofhistoriograph in Berlin lebte, arbeitete wirksam für Verbreitung moderner Denkart.

Von ihm hatte Christian Thomasius gelernt, daß die Jurisprudenz und Philosophie an den deutschen Universitäten nicht mehr modern seien. Zum Zweck der Modernisierung agitierte er nun als Professor beständig in Leipzig. Er war da der Erste, der, um eine „ohnpedantische" Philosophie und Rechtswissenschaft aufzubringen, im alten Leipzig 1688 deutsche Vorlesungen ankündigte durch einen deutschen Anschlag am schwarzen Brett. Es waren Vorlesungen über des spanischen Jesuiten, Balthasar Gratian, Regeln der Lebensklugheit. Zugleich veröffentlichte er ein Programm: „Welcher Gestalt man denen Franzosen im gemeinen Leben und Wandel nachahmen soll." Als er dann seine „Vernunftlehre" bei der Fakultät als Zensurbehörde einreichte, erhielt er sein deutsches Manuskript wieder zurück mit dem Bemerken, nach Fakultätsbeschluß würden keine Schriften über philosophische Materien in deutscher Sprache angenommen. Um die scholastisch-aristotelische Philosophie zu verdrängen, schrieb er eine Introductio ad philosophiam aulicam, Einleitung zu einer höfischen Philosophie. Den Studenten machte er einen „Vorschlag, wie er einen jungen Menschen, der sich fürgesetzt, Gott und der Welt dermaleins in vita civili rechtschaffen zu dienen und als honnet und galant homme zu leben, binnen dreier Jahre Frist in die Philosophie und singulis jurisprudentiae partibus zu informieren gesonnen" sei. Durch alle seine Neuerungen machte sich aber Thomasius nicht bloß an der Universität Leipzig, sondern auch am Dresdener Hof unbequem. Einem kurfürstlichen Haftsbefehl mußte er sich durch die Flucht entziehen. Er floh nach Brandenburg-Preußen, wo gerade die Stiftung einer modernen Universität im Herzen Deutschlands geplant wurde.

Im Jahre 1694 gründete der brandenburgische Kurfürst Friedrich III., der nachmalige König Friedrich I. von Preußen, die Universität Halle. Sie ist die erste Universität nach modernem Schnitt. Auf den neuen Geist, der da im Gegensatz zu Leipzig und Wittenberg-Jena herrschte, hatten den größten Einfluß die beiden Professoren Chr. Thomasius und A. H. Francke, zwei sehr verschiedene Naturen mit ganz verschiedenen Bildungsidealen, die aber doch in dem Endzweck geeint waren, daß die bisherigen Universitätswissenschaften und ihr bisheriger Betrieb antiquiert seien und durch ganz neue ersetzt werden müßten. Thomasius erstrebte eine „ohnpedantische" d. h. populär-rationalistische Hofphilosophie und Francke eine unscholastische d. h. nicht in dogmatische Streitigkeiten sich verlierende Herzenstheologie. Aufklärung und Pietismus, philosophischer und theologischer Rationalismus und pietistische Frömmigkeit haben sich miteinander gleichmäßig von Halle aus über Deutschland verbreitet. Durch Francke kam ein ganz andrer Geist nicht bloß in die Theologen, sondern auch in die theologische Wissenschaft. Statt der dogmatischen traten die biblischen Studien in den Mittelpunkt, wie im Religionsunterricht der Katechismus seine Alleinherrschaft einbüßte und sie mit dem in der biblischen Geschichte teilen mußte. Statt der theologischen Streitschriftenliteratur kam eine populäre Erbauungsliteratur auf, wie überhaupt die praktische Theologie vor der systematischen bevorzugt wurde. Auch die religiöse Poesie lebte wieder auf in geistlichen Liederdichtern wie Richter, Schmolke, Woltersdorf, Gellert und andern.

Thomasius dagegen ließ seine seicht rationalistischen Schriften vom Stapel, in deutscher Sprache geschrieben: Philosophia aulica „Einleitung zur Vernunftlehre, worin durch eine leichte und allen vernünftigen Menschen, waserlei Standes und Geschlechtes sie seien, verständliche Manier der Weg gezeigt wird, ohne die syllogistica das Wahre, Wahrscheinliche und Falsche von einander zu entscheiden und neue Wahrheiten zu erfinden." Dann erschien ein Kompendium der Moral mit dem Titel: „Von der Kunst vernünftig und tugendhaft zu lieben, als dem einzigen Mittel zu einem glückseligen, galanten und

vergnügten Leben zu gelangen oder Einleitung in die Sittenlehre.“ Die vielen Auflagen dieser Schriften beweisen den Anklang, den sie fanden. Auf Thomasius folgte dann Christ. Wolff, der das Aufklärungsgeschäft mit noch größerem Erfolg fortsetzte und sich „Lehrer der Menschheit“ nannte. Durch vernünftige Aufklärung sollte die ganze Menschheit verbessert und glückselig gemacht werden, denn dieses ganze Jahrhundert erstrebte eine Weltverbesserung durch Aufklärung des Verstandes. Auch Francke arbeitete 1701 und 1711 ein Projekt aus zu einem Seminario universali, in welchem man eine reale Verbesserung in allen Ständen in- und außerhalb Deutschlands, ja in Europa und allen übrigen Teilen der Welt zu gewarten habe. Es sollte eine Erziehungsanstalt für alle Nationen der Erde werden, denn in Francke wurde auch der Missionssinn wieder lebendig, der sich die Heidenbekehrung zum Ziele setzte.

Auf die humanistischen Studien wurde zu Halle wenig Gewicht gelegt. Sie galten als antiquiert. Die Studierenden hörten lieber Kollegien über Mathematik und Astronomie, Physik und Chemie, Geographie und Statistik, politische, literarische, kirchliche und weltliche Geschichte und die moderne Philosophie Wolffs. Während seit der Reformation die Vorlesungen an Kompendien, wie die Melanchthons gebunden waren, kommen diese nun außer Gebrauch. Die Wissenschaft soll Ergebnis eignen Forschens sein, nicht auf die Autorität andrer hin gelehrt werden. Nichts soll ohne zureichenden Grund vorgetragen werden. In Halle wurde zuerst der Grundsatz von der Freiheit der Forschung, der libertas philosophandi, proklamiert. Dadurch allein können die Wissenschaften zur Blüte gelangen. Freilich konnte es dabei nicht ausbleiben, daß die beiden Richtungen zu Halle, die pietistisch-religiöse und die rationalistisch-philosophische, darüber in Konflikt gerieten. Wolff wurde 1723 von den Pietisten des Atheismus angeklagt und mußte auf königl. Befehl bei Strafe des Stranges die Stadt verlassen.

Da die philosophische Fakultät immer mehr positive und reale Wissenschaften aufnahm und pflegte und die Aufgabe erhielt, zum wissenschaftlichen Forschen anzuleiten, wo-

gegen der Sprachunterricht in den Hintergrund trat, so hatte dies zur Folge, daß man jetzt nicht mehr so jung zur Universität kam. Während dies früher gewöhnlich schon etwa im sechzehnten Jahre geschah, riet man jetzt, nicht vor dem zwanzigsten die Akademien zu besuchen.

Auch das Aussehen der Studenten änderte sich samt ihren Sitten. Hatten sie sich im XVII. Jahrhundert in Kleidung und Lebensart ganz wie die Söldner und Landsknechte gehalten, so erscheinen sie jetzt in Perücke und Dreimaster, modischem Kleide mit Schnallenschuhen und zierlichem Degen. Der galant homme ist jetzt auch studentisches Lebensideal. Indem aber die alten Klassiker, die von den Humanisten aufs höchste verehrt worden waren, jetzt in der Wertschätzung bedeutend fielen, hält man sie auch nur für Bücher, die ihren Namen davon haben, weil sie nur in der Schulklasse gelesen werden, um die man sich aber nachher nichts mehr zu kümmern brauche, weil nichts aus ihnen zu holen sei.

Die Universität Halle wurde nun das Muster, nach welchem allmählich auch die andern Universitäten modernisiert wurden.

§ 24.

Die Gymnasien.

Da der große Krieg die allgemeine Begeisterung für den Humanismus gewaltig erschüttert hatte, so mußte auch der Schulbetrieb auf den Gymnasien sich ändern. Das Pensum war in der Reformationszeit mit allen möglichen lateinischen und griechischen Autoren belastet worden, durch welche die sapiens et eloquens pietas den Schülern sollte eingepflanzt werden. Die Weisheit und Beredsamkeit der Alten hatte man für Quellen und Mittel der Frömmigkeit gehalten. Wozu aber jetzt so viele Autoren lesen, da doch die neuen Wissenschaften nicht aus ihnen geschöpft, sondern durch Erfahrung erworben werden müssen? Geläufiges und elegantes Latein läßt sich auch mit weniger erreichen. Latein ist freilich noch Gelehrtensprache, aber dazu braucht man nicht alle alten Schriftsteller zu kennen; die Griechen fallen ganz außer Betracht; man braucht ihrer Sprache nur 2—4 Stunden wöchentlich zu widmen; ja an manchen Orten wird sie nur dem He-

bräischen gleichgesetzt und nur noch von den Theologen verlangt. Für die Juristen gilt sie als ganz unnötig, für die Mediziner als nützlich, aber man beschränkt sie aufs Notwendigste. So bleibt nur das Latein als unumgänglich notwendig bestehen, man lernt es in 3—4 Stunden täglich, aber nicht mehr zum Zweck, die alten Autoren sich anzueignen, sondern nur um die gelehrten Bücher der Neuzeit lesen zu können. Aber auch für die Theologen beschränkt sich das Griechische auf die Lektüre des Neuen Testamentes; höchstens wird noch Plutarchs Büchlein von der Erziehung gelesen. Je mehr der Pietismus und die Aufklärung in die Schulen eindringen, um somehr verschwindet das Griechische, um so weniger werden auch lateinische Schriftsteller gelesen. Dafür wird nun aber das Gelesene um so eingehender und weitläufiger grammatisch und stilistisch traktiert, damit dadurch der lateinische Stil möglichst eingeübt werde. Bei Lesung eines Briefes oder einer Rede Ciceros müssen alle Schüler das Argument und die Disposition gegenwärtig haben. Darauf müssen „alle auf die zwei- bis dreimalige Explikation eines Satzes durch den Lehrer achtgeben, weil das Explizieren nicht zu viel getrieben werden kann. Darnach wird konsideriert, was etymologisch und syntaktisch besonders darin vorkommt; dann wie der Zusammenhang natürlicher Weise beschaffen ist; dabei ist zu observieren, wie die natürliche Konstruktion des Satzes in eine elegantere zu verwandeln sei; dann wird die ganze Periode abgefragt betreffs der Wörter, und man lernt die weniger bekannten Wörter mit ihrer Bedeutung; dann werden die Phrasen durchgefragt, dann flux mündlich exerciert zur Nachahmung, besonders wenn sie von der deutschen Sprechweise abweichen. Dann werden sie durch synonyme Phrasen variirt oder von den Geübteren in andre Casus gesetzt, was ein feines und dienliches Exerzitium ist, um eine Wortfülle zu erwerben. Dann wird der Zusammenhang noch einmal abgefragt, auf daß die rechte Erklärung desto besser festsitze, und wenn die Struktur darnach ist, wird nochmals alles einzelne examiniert; endlich wenn die Zeit es leidet, wird der ganze Satz noch in andern Worten exprimiert. Allerletzt in einer andern Stunde wird noch einmal jede Phrase variiert, imitiert, ressumiert

und also der Autor, soviel möglich ist, versucht in succum et sanguinem zu konvertieren. Da dann ein jeder sieht, was inferiores sowohl als superiores, wenn alle attendieren, durch Gottes Gnade zu repetieren und zu lernen haben." Daß bei solcher Behandlung der Lektüre in den Schülern alle Lust und Liebe nicht bloß zum lateinischen Schriftsteller, sondern zur lateinischen Sprache selbst gänzlich unterdrückt wurde, ist natürlich. Die meisten Schüler wurden mit Ekel vor der ganzen Schule erfüllt. Indem also die Gymnasien ihren edelsten Bildungsstoff, das Griechische und die griechischen Autoren, vernachlässigten und bei Seite setzten und auch das Latein nur in einer geistlähmenden Weise traktierten, brachte ihnen ihre Modernisierung keinen Gewinn, denn die neu hinzutretenden Fächer boten für den Verlust keinen hinreichenden Ersatz.

Um nämlich dem Zug der Zeit zu folgen, wurde Mathematik und Geometrie, Geschichte und Geographie, Physik und allerlei technische Kenntnisse, aber nur in Nebenstunden oder gar nur als Privatkurse, die manchmal noch besonders bezahlt werden mußten, eingeführt. Auch das Französische wird da und dort allgemeiner oder fakultativer Unterrichtsgegenstand. Die illustren Gymnasien führten auch Tanzen und Fechten und Politik ein, um auch wieder adlige Schüler zu erhalten. Soweit diese aber nicht auf Ritterakademien ihre Studien machten, erhielten sie ihre Bildung durch eigene Informatoren, wie zuerst Locke und dann Rousseau geraten hatten.

Seit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelm I. zog der Geist des Pietismus immer mächtiger in die Gymnasien ein, denn nach und nach wurden die Rektoren der preußischen Gymnasien nur noch mit Schülern oder Anhängern Franckes besetzt und diese waren allenthalben bestrebt, die Gottseligkeit zum Unterrichtsziel der Gymnasien zu machen; daneben sollte nur noch das gepflegt werden, was für eine Beamtung in Staat und Kirche von Nutzen sein konnte. Wissenschaften und freie Künste, die nicht die Frömmigkeit förderten, oder statt zum Nutzen nur zum Schmuck des Lebens dienten, hatten keinen Platz mehr. Von Preußen aus verbreitete sich aber

diese Richtung über ganz Norddeutschland auch in andre Staaten.

Auch die Landes- und Fürstenschulen wurden modernisiert und dem Pietismus geöffnet, damit Gottseligkeit und elegante Bildung auch in Sachsen gepflegt werde, und die Schüler so unterrichtet würden, daß sie auf Akademien für alle kirchliche und weltliche Bedienung geschickt würden. Zugleich macht sich das Bestreben geltend, die Gymnasien und Landesschulen aus den kleinen Städten oder Klöstern in größere Städte und besonders in die Residenzstädte der Fürsten zu verlegen, damit sie der modernen Bildung näher gerückt und zugänglicher würden. So kam das Joachimsthaler Gymnasium nach Berlin, das Marienthaler nach Braunschweig, das Heilbronner nach Ansbach usw. Die Zeit der ganzen, klösterlichen Erziehung war vorbei, man wollte gewandte Weltleute haben, die am Hof und im Rat, im Konsistorium und auf der Kanzel sich präsentieren könnten, und man bezahlte dieses Bildungsziel mit dem Niedergang aller Gelehrsamkeit und aller wahren Geistesbildung.

In der Zeit des alten Humanismus waren die Lehrer wirkliche Humanisten gewesen, die sich einen gewissen Grad von Bildung und Gelehrsamkeit in der alten Literatur erworben hatten, und wenn auch später immer mehr Theologen an die Stelle der eigentlichen Humanisten getreten waren, so mußten diese sich doch die nötigen Kenntnisse erwerben. Am Ende des XVII. und im XVIII. Jahrhundert aber gilt der Theologe als solcher schon als geeignet für den Unterricht am Gymnasium, besondre Kenntnisse werden nicht mehr gefordert, vor allem muß er sich über seine gottselige Gesinnung ausweisen können. Der Lehrerberuf galt nur als Übergangsstufe zum vorteilhafteren Kirchendienst; man blieb nicht lange dabei, denn die Lehrer waren überall schlecht besoldet und nicht hoch angesehen. Im Halleschen Pädagogium Franckes waren die Lehrer lauter arme Studenten, die sehr rasch wechselten. Wer aber in Halle Lehrer gewesen war, durfte auf eine um so bessere Stelle im Pfarrdienste hoffen. Ähnlich waren die Gymnasiallehrer auch in den übrigen deutschen Staaten gestellt.

§ 25.
Die Volksschule.

Den allerbedeutendsten Aufschwung nahm die Volksschule in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts einerseits dadurch, daß A. H. Franckes Einfluß sich auf diesem Gebiet geltend machte, andrerseits weil die hohenzollernschen Fürsten es erkannten, welch hohe Bedeutung dem Volksschulwesen für den Staat und das gesamte Volksleben zukomme. Die Begründung, Ausgestaltung und Ausbreitung der Volksschule ist recht eigentlich das Werk der preußischen Könige, die sich dabei Franckes und seiner Lehrer als trefflicher Werkzeuge bedienten. Der König Friedrich Wilhelm I., der von 1713—1740 regierte, ist der eigentliche Schöpfer und Vater des preußischen Volksschulwesens, dessen Einrichtungen dann für die andern Staaten vorbildlich wurden. Er machte die Volksschule zu einer der Wurzeln der preußischen Kraft, denn die drei Grundsäulen des preußischen Staates sind das Heer, die Beamtenschaft und die Schule. Alle drei erfuhren gleichmäßig die ganz besondre Fürsorge des Königs. Eine ganze Reihe von Edikten wurden für die Begründung und Ordnung der Volksschule besonders in den Provinzen Preußen und Pommern erlassen, und der sonst so sparsame Fürst wandte dafür große Summen auf. „Durch ihn wurde der preußischen Staatskunst die pädagogische Richtung eingeprägt, so tief, daß fortan nur vorübergehend das Bewußtsein davon einschlummern konnte, um an jedem bedeutsamen Wendepunkt der Geschichte mit neuer Lebendigkeit zu erwachen. Seither steht das immer mehr zu einer geschlossenen Einheit verschmelzende Brandenburg-Preußen im Mittelpunkt der modernen Schul- und besonders der Volksschulgeschichte“ (Sander). Preußens Ruhm kann in der Geschichte der Pädagogik nicht bestritten werden; er datiert schon von Friedrich Wilhelm I. her.

Gleich beim Beginn seiner Regierung erließ er eine „Königlich Preußische, evangelisch reformierte Inspektions-, Presbyterial-, Klassikal-, Gymnasien- und Schulordnung“ vom 24. Oktober 1713, worin auch die „teutschen Schulen“ erwähnt werden. Von da an treten sie in den Vordergrund seines

Interesses. Es kam ihm besonders auf angemessene und sichere Besoldung der Lehrer und geeignete Vorbildung für ihren Beruf an. Dabei mußte freilich noch darauf gerechnet werden, daß der Lehrer sich einen Teil seines Einkommens noch durch Arbeit andrer Art erwerbe. Den Handwerkern war das Wohnen auf dem Lande zu Gunsten der städtischen Zünfte 1718 untersagt worden; nur Schneider, Leineweber, Schmiede, Radmacher, Zimmerleute schienen dem Lande unentbehrlich. Laut Patent von 1722 sollten diese, wenn sonst geeignet, auch zu Küstern und Schulmeistern dürfen genommen werden. Ja durch Erlaß von 1738 durften auf dem Lande nur die Schullehrer das Schneiderhandwerk ausüben. Damit sollte dem Schullehrer ein einträglicher Nebenverdienst gesichert werden. Aber das Bestreben des Königs ging doch auf Erhöhung und Verbesserung des Schuleinkommens der Lehrer. Das zeigen die Principia regulativa oder General-Schulplan vom Jahre 1736. Hier werden die Schullasten fixiert für die Dörfer königlichen Patronats, besonders in Ostpreußen. Der König liefert das Bau- und Brennholz, sowie einen Morgen Landes für den Lehrer. Die Besoldung an Geld, Getreide, Viehfutter, freier Weide, Ackerbestellung sollen teils die Gemeinden, teils die Kirchenkassen aus ihrem Vermögen oder aus dem sonntäglichen Klingelbeutel oder durch Umlagen aufbringen. Der Lehrer darf sechs Wochen während der Ernte auf Taglohn ausgehen. Wo die Gemeinden zu arm sind, da hilft der Staat aus mit den Zinsen eines vom König dafür bestimmten Kapitals von 50000 Tlrn. Des Königs Absichten fanden aber ihre Schranke an der Macht des Adels. Daher lautet § 19 der principia regulativa: „Wird sich der Adel darnach zu richten haben und zur gemeinschaftlichen Einrichtung der Schulen die Hand bieten, wie wohl ihnen frei stehet, die Sache nach ihrem besten Gefallen einzurichten, nur daß der Schulmeister seine Subsistenz habe und der von Sr. Majestät intendierte Endzweck erreicht werde."

Da der König auf seinen Reisen bemerkt hatte, daß das ostpreußische Landvolk „in einem höchst deplorablen Zustand in Ansehung alles Wissens und Tuns" sich befände, so betraf eine seiner ersten Verordnungen die allgemeine Schulpflicht. Alle Eltern sollen bei nachdrücklicher Strafe gehalten sein,

ihre Kinder gegen zwei Dreier Schulgeld wöchentlich von einem jeden Kinde täglich im Winter und zum wenigsten ein oder zweimal in der Woche im Sommer in die Schule zu schicken. Falls aber die Eltern unvermögend seien, soll das Schulgeld aus jedes Ortes Almosen bezahlt werden. Der Schulbesuch soll solange fortgesetzt werden, bis die Kinder im Katechismus, in der biblischen Geschichte, im Lesen, Singen, Schreiben und Rechnen hinlänglich unterrichtet wären. Die Pröpste und Superintendenten sollen sich der Vorbildung der Lehrer annehmen. Die Generalsuperintendenten sollen die Lehrer vor der Anstellung prüfen. Freilich mußte sich die Prüfung oft noch darauf beschränken, ob der Lehrer schwierigere Wörter ordentlich buchstabieren könne, und ob er die gebräuchlichsten Kirchenlieder zu singen vermöge.

Ein eigentlicher Volksschullehrerstand wurde dadurch begründet, daß der König eine Stiftung zu Stettin benutzte, um das erste staatliche Schullehrerseminar in seinen Landen herzustellen im Jahre 1735. Der König selbst wandte sich an Francke, um von ihm tüchtige und fromme Lehrer zu erhalten. In Ostpreußen gründete er über 1000 Volksschulen, und bis zum Jahre 1740 sollen 1700 Schulen im Königreich errichtet worden sein. Auch seine Soldaten ließ er im Lesen, Schreiben und Katechismus unterrichten.

Der Geist des Pietismus, der sich im Anfang des XVIII. Jahrhunderts über ganz Deutschland ausbreitete, belebte auch die Volksschule und drückte ihr seinen religiös-kirchlichen Stempel auf. Demgemäß war auch der Unterrichtsstoff und das Lehrziel bestimmt. Durch den Pietismus ist die Konfirmation in die evangelische Kirche eingeführt worden. Diese Einrichtung wurde für die Volksschule von maßgebender Bedeutung, denn sie wurde im Volksbewußtsein der Abschluß der Schulzeit und des Schulunterrichts. Die Konfirmation wurde auf das 13. bis 14. Lebensjahr gesetzt; damit endete nun auch die Schulpflicht, und die Vorbereitung zur Konfirmation wurde Unterrichtsziel. Ja sogar die Unterrichtsmethode wurde durch dies Unterrichtsziel bestimmt. Weil der Unterricht in der möglichst intensiven Aneignung des Katechismus gipfelte, wurde die Katechisation zur herrschenden didaktischen Lehrweise. Der Katechismus

sollte dem Gedächtnis der Jugend eingeprägt oder „eingestampft“ (inculcare) werden und die Katechisation sollte das Verständnis vermitteln; so entstand die Kunst der Katechetik als vollkommenste Methode alles Unterrichts. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts schmückte dann der Rationalismus diese Geistestortur für Lehrer und Schüler mit dem schönen Namen „Sokratik“, um ihr Ansehen noch zu erhöhen. Nach der „Gothaischen Katechismusübung von 1670“ sollen „die Fragen variiert, bald in singulari, bald in plurali numero, bald in prima, bald in secunda vel tertia persona gestellet und vollständig zergliedert, wenngleich nicht bis ins kleinste zerpflücket“ werden. Doch muß hervorgehoben werden, daß Spener selber die Fragen und Antworten seines Katechismus nicht wollte auswendig lernen lassen und vor dergleichen „Marterung des Gedächtnisses“ eher warnte als dazu ermahnte; nach ihm sollten nur die „Kernworte“ der Bibel auswendig gelernt werden. Aber um so mehr sollte der Sachen Verstand durch die Katechisation erreicht werden, damit die Kinder die Materie verstehen und nachmals aus eignem Verstande mit eignen Worten sich erklären mögen. Die Katechese sollte „den Kopf in das Herz bringen“. Mehr als 100 Jahre lang quälten sich nun Lehrer und Schüler mit Aufbietung aller Kräfte um diese katechetische Kunst, die dann vom Katechismusunterricht auf alle andern Lehrfächer übertragen wurde.

Der Pietismus hat sich aber noch ein ganz besonderes Verdienst um die Volksschule erworben, das ihm nicht hoch genug angerechnet werden kann. In den Städten nämlich galt die deutsche Schule immer noch bloß als „Armenschule“. Die Bürger schickten ihre Kinder in die Lateinschule. Als bloße Armenschulen waren aber die deutschen Schulen von den Magistraten und Regierenden wenig beachtet und sehr vernachlässigt. Darin hat erst der Pietismus Wandel geschafft. Er hat bei Fürsten und städtischen Obrigkeiten, bei Geistlichen und Bürgern das Bewußtsein geweckt und gepflanzt, daß auch dem armen Volk Erziehung, Unterricht und Bildung notwendig sei, daß auch dieses ein Anrecht auf christliche Erziehung habe und daß es Pflicht des Staates sei, auch den armen Leuten seine Sorgfalt zuzuwenden. Der Pietismus erst ließ es sich in

Deutschland angelegen sein, für das arme Volk und seine Waisen Stätten der Jugendbildung zu gründen. Er hat in den Städten aus bloßen Armenschulen wohlgeordnete Volksschulen gemacht, und er hat darauf gedrängt, daß der Staat für diese eigentlichen Volksschulen auch eine richtige Lehrerbildung in Lehrerseminaren einrichte.

Noch ehe der Pietismus in Norddeutschland in die Schule eingeführt wurde, drang er in Mitteldeutschland durch Speners Wirksamkeit durch. Schon im Jahre 1698 erschien die Nürnberger „Verordnung für die deutschen Schulhalter und Schulhalterinnen." Sie zeigt alle Merkmale der pietistischen Schulordnungen der Folgezeit. Sie dringt auf freies, aus dem Herzen quillendes Beten der Kinder. Die Nürnberger gründeten im Laufe des Jahrhunderts 7 Armenschulen in ihrer Stadt. Auch das Fürstentum Eisenach führte 1705 eine solche Schulordnung ein, ebenso Wittenberg 1729. Nachdem aber Preußen den Pietismus in die Schule aufgenommen hatte, folgten auch die norddeutschen Staaten: Kursachsen 1724, Schleswig-Holstein 1730, Hannover 1734 und 1738, Braunschweig-Wolfenbüttel 1753, Hildesheim 1769, Hessen-Darmstadt 1733. Durch den Pietismus erhielten aber die deutschen Volksschulen aller Länder und Staaten einen gleichmäßigen Anstrich. Alle hatten dasselbe Bildungsideal, dasselbe Unterrichtsziel, dieselbe Unterrichtsmethode. So war der Pietismus ein wichtiges Kulturelement Deutschlands nicht bloß in religiöser, sondern auch in politischer und sozialer Beziehung.

Kap. 8.

Der Naturalismus und Rationalismus in der Pädagogik.

§ 26.

Das naturalistische und rationalistische Bildungsideal.

Während die Modernisierung des Bildungswesens in Deutschland in der ersten Hälfte des Jahrhunderts schließlich ganz in das pietistische Fahrwasser geriet, weil diese religiöse Richtung allein die Kraft hatte, das seit dem großen Krieg darnieder-

liegende Bildungswesen nach innen und außen zu kräftigen, reiften schon die andern Geistesmächte heran, die den Pietismus wieder zu verdrängen sich zur Aufgabe setzten. Es ist die gedoppelte Denkrichtung des Naturalismus und Rationalismus. Beide erscheinen eng verknüpft und die eine stützt sich auf die andre. Beide haben ihren Ursprung in England und kommen über Frankreich nach Deutschland. Beide treten agressiv auf. Der Naturalismus richtet sich gegen die bestehende Kultur, um sie als unnatürlich und darum schädlich zu verwerfen; der Rationalismus wendet sich gegen die positive Religion, um ihr den Charakter der übernatürlichen Offenbarung abzustreifen und sie mit der natürlichen Vernunft in Einklang zu bringen. Und beide Denkrichtungen machen sich ganz besonders auf dem Gebiet der Erziehung geltend.

Die Entwicklung der Pädagogik nämlich, welche Ratichius und Comenius in Deutschland angeregt hatten, nahm zwar auch ihren ersten Ausgangspunkt vom Engländer Baco und seiner empiristischen Methode des Erkennens. Aber jene Männer wandten die baconische Idee nur auf die Form und Methode des Unterrichts an, um den in den Schulen Deutschlands üblichen Unterrichtsstoff leichter, kürzer, methodischer, gründlicher, fruchtbarer lehren zu können. Erst allmählig wird durch die neue Form der Stoff selbst zersetzt und erfährt eine Umgestaltung. In England aber erzeugte der Naturalismus, der in der baconischen Denkweise liegt, auch eine naturalistische Pädagogik, welche mit strikter Konsequenz alles aus der Erziehung zu entfernen strebte, was dem Prinzip der Natürlichkeit und des durch die Natur Gegebenen widerspricht. Nicht bloß die Erziehungsweise sollte sich allein auf die Gesetze der Natur gründen und darnach regeln, sondern es wurden auch nur natürliche und durch die Natur des Menschen gegebene Ziele der Erziehung anerkannt. Daher ist die naturalistische Pädagogik die erste in der Neuzeit, die sich auf rein philosophische Prinzipien stützt und aus der Philosophie hervorgeht und vom Philosophen entwickelt wird. Sie fordert nun einen vollkommenen Bruch mit der traditionellen Pädagogik; nur was Natur und Vernunft gebieten, soll für die Erziehung maßgebend sein. Alles Alte, was nicht mit Natur und

Vernunft harmoniert, nicht daraus hervorgeht, ist verderblich und muß abgetan werden; das alles ist unnatürlich, künstlich, verkünstelt, daher schädlich. An die Stelle der künstlichen, soll eine natürliche Erziehung treten. Dieses Prinzip der vernunftgemäßen Natürlichkeit und naturgemäßen Vernünftigkeit der Erziehung bedeutete eine vollständige Revolution auf diesem Gebiete, einen Umsturz aller bestehenden, geschichtlich gewordenen Einrichtungen der Erziehung. Damit folgte aber die Pädagogik nicht nur dem allgemeinen Zug der damaligen Kulturbewegung, sondern griff mächtig in diese ein. Denn der eigentliche Urheber dieser naturalistischen Pädagogik ist zugleich der Vater der naturalistisch-revolutionären Kulturbewegung auf politischem Gebiete. Er erzog die Geister, welche dann die große politische und soziale Revolution in Frankreich entzündeten und durchführten. Hier war die Pädagogik nicht bloß ein Teil der Kulturbewegung, sondern zugleich ihre Triebkraft und ihre Mitursache.

Diese naturalistische Pädagogik ist die Pädagogik der freien, natürlichen Entwicklung; natürliche Freiheit der Individualität, freie Natürlichkeit des Subjektes ist ihr Losungswort; daher richtete sie sich vorab nicht bloß gegen den bisherigen Schulbetrieb sondern gegen die Schule überhaupt. Die Schule ist etwas Unnatürliches, Künstliches, was die individuelle Entwicklung hemmt, schädigt, ihr widerspricht. Diese künstliche Schuldressur des Geistes vernachlässigt dessen natürliche Basis, die physische Erziehung, die körperliche Ausbildung der Kräfte. Die naturalistische Pädagogik bevorzugt daher die private, häusliche Erziehung durch eigene Informatoren.

Die naturalistische Pädagogik stellt sich aber dar als natürliche Reaktion gegen die bis zur Unnatur getriebenen Kulturverhältnisse der damaligen höheren Stände mit ihren zum Teil naturwidrigen Sitten und Gewohnheiten und ihrer daraus entspringenden Erziehungsweise der Jugend. Der französische Adel, soweit er nicht auf seinen Gütern lebte, gliederte sich in Hofadel, Militäradel und Gerichtsadel, und so erzog er auch demgemäß seine Kinder für einen dieser drei Lebensberufe, und zwar wurde das Kind schon von frühester Jugend an sofort mit einseitiger Rücksicht bloß auf seine künftige Lebensstellung

erzogen. Der jugendliche Geist wurde in seiner ganzen Denkweise von früh an nur nach einer bestimmten Richtung hin gebildet, wobei allerdings das allgemein Menschliche und Natürliche zu kurz kam. Wo also der Welt- und Hofmann das höchste Menschheitsideal war und wo eine überfeine Kultur die oberen Stände korrumpiert hatte, da hatte das naturalistische Prinzip seine Berechtigung und Bedeutung. Diese naturalistische Pädagogik ist daher auch gerade in aristokratischen Kreisen entstanden und war für sie bestimmt, um sie wieder zur Natürlichkeit und Einfachheit der Lebensauffassung zurückzuführen; denn diese Kreise selbst empfanden ihre hochentwickelten Kulturverhältnisse als einen das wirkliche Leben einschnürenden Zwang, darum erschien gerade ihnen die naturalistische Erziehung als eine wahrhafte Befreiung.

Zu den Traditionen des Lebens gehörte aber auch die herrschende Religion, welche, als auf Offenbarung beruhend, für sich den Charakter der Übernatürlichkeit beanspruchte und sich zugleich der natürlichen Vernunft als Etwas entgegenstellte, dem die Vernunft müsse zum Opfer gebracht werden. Auf religiösem Gebiete wurde darum der Naturalismus zum Rationalismus, d. h. der Denkrichtung, welche nur das der Vernunft Begreifliche, mit ihr Übereinstimmende in der Religion wollte gelten lassen und alles andre darin verwarf. Schon in England hatte darum der Naturalismus zum Deismus geführt, der an die Stelle des übernatürlichen und übervernünftigen Christentums eine natürliche Vernunftreligion setzen wollte. In Deutschland begnügte man sich mit der Rationalisierung des Christentums. Die naturalistische Pädagogik zeigt deshalb auch eine gegen die bisherige christliche Erziehung gerichtete Tendenz; sie ist auch religiös gesinnt, aber nur soweit als sich die Religion rationalisieren läßt. Daher steht sie im schroffsten Gegensatz zur pietistischen Erziehung. Der Vernunftglaube der naturalistischen Pädagogik verdrängt daher den Pietismus wieder aus der Schule in Deutschland, obwohl es einen mehr als hundertjährigen Kampf kostete.

Das naturalistisch-rationalistische Bildungsideal ist daher Überwindung einerseits des Bildungsideals des galant-homme, andrerseits des pietistischen Bildungsideals.

Es erstrebt eine natürliche, vernunftgemäße Menschenbildung, welche nur die in der Natur des Menschen liegenden Triebe und Anlagen entwickeln und zu den Zwecken des natürlichen Kulturlebens heranbilden soll. Was nicht natürlich vernünftigen Zwecken dient, soll aus der Erziehung und aus dem Leben ausgeschaltet werden.

Diese ganze Richtung der Pädagogik nimmt ihren Anfang in Locke, gipfelt in Rousseau und läuft in Deutschland einerseits in den Philanthropinismus Basedows und andrerseits in den Neuhumanismus aus.

§ 27.
John Locke.

Obgleich John Locke, wie er selbst gesteht, manche Anregung für seine pädagogischen Gedanken von Montaigne erhalten hat, so ist doch er der eigentliche Begründer der naturalistischen Pädagogik. Dieselben Ansichten, die bei Montaigne nur Ergebnis natürlicher Weltklugheit sind, gründen bei Locke in seinem philosophisch durcharbeiteten Gedankensystem und haben daher eine wissenschaftliche Basis. Locke ist der erste Philosoph unter den Pädagogen der Neuzeit, obgleich er kein entwickeltes System der Pädagogik ausgearbeitet, sondern wie Montaigne nur essayartig einzelne Gedanken für einen vornehmen Leserkreis veröffentlicht hat.

John Locke (1632—1704) studierte in Oxford Philosophie und Medizin; aber er verließ bald die ärztliche Praxis und nahm die Stelle eines Gesandtschaftssekretärs in Berlin an. Nach einem Jahre machte er die Bekanntschaft des Grafen Shaftesbury und übernahm nun die erzieherische Leitung seines Sohnes, eines schwächlichen Knaben. Dies gab ihm Anlaß im Jahre 1693 „Einige Gedanken über Erziehung“ (Some thoughts concerning education) zu veröffentlichen. Locke verblieb zeitlebens im Hause des Grafen; nur seine letzten Lebensjahre verbrachte er bei einem andern vornehmen Engländer, Edward Clarke, an den die Briefe gerichtet waren, aus denen seine Schrift entstand. In 217 Paragraphen legt Locke seine Ansichten dar über Erziehung eines jungen Edelmannes. Sie verbreiten sich über die ganze Erziehung und stehen in engem,

inneren Zusammenhang mit seinen philosophischen Ansichten. Drei Jahre vor seiner Schrift über Erziehung erschien 1690 sein philosophisches Hauptwerk: Essay concerning human unterstanding, Versuch über den menschlichen Verstand, in welchem er bemüht ist, das Wesen, die Leistungsfähigkeit und die Grenzen des menschlichen Geistes nach empiristischen Prinzipien zu erforschen. Ihm ist der Geist von Natur wie ein unbeschriebenes weißes Papier. Die Sinne sind die Pforten, durch welche allein etwas Eingang in den Geist findet. Alle Vorstellungen des Verstandes haben also ihren ersten Grund in den Eindrücken der Sinnlichkeit und sind deshalb Sinnesvorstellungen, Sensationen. Diese veranlassen dann im Geiste noch andre Vorgänge, welche Locke Reflexionen, Selbstwahrnehmungen, nennt. Daraus folgt, daß der Geist nur das Resultat dessen ist, was durch die Sinne in ihn hineingekommen und von ihm dann durch Reflexion verarbeitet worden ist. Das weiße Papier des Geistes enthält also das, was darauf geschrieben worden ist, teils durch die Erzieher, teils durch die übrige Umgebung des Kindes. Der Geist erbaut und bildet sich aus dem, was Erfahrung und Leben ihm darbieten. Wie es nun keine angeborenen Begriffe und Ideen gibt, so gibt es auch keine angeborenen Grundsätze des sittlichen Handelns. Angeboren ist uns allein das Begehren und Streben nach Glückseligkeit und der Abscheu vor Übel und Unglück.

Alles Handeln geht von dem Unbehagen aus, das der Mangel eines Gutes in uns hervorruft; aus dem Unbehagen entsteht das Streben nach dem fehlenden Gut; daher sind Unbehagen und Streben einander immer gleich. Mit der Befriedigung des Unbehagens hört auch das Streben auf. Beseitigung des Unbehagens ist also der erste Schritt zum Glück. Ein andrer Grund, wodurch der Wille bestimmt wird zum Handeln, ist der, daß das Unbehagen allein gegenwärtig ist, und natürlich das Abwesende da nicht wirken kann, wo es nicht ist; die Betrachtung des entfernten Gutes genügt nicht. Solange das Gut nur in der Vorstellung ist, bleibt der Wille untätig. Alle Menschen also fragen nach dem Glück, aber sie schlagen verschiedene Wege ein zu diesem Ziele, weil sie von verschiedenen Arten des Unbehagens betroffen sind, und diese

eben sind ja die Triebfedern zum Handeln. Manches Unbehagen kommt von körperlichen Schmerzen. Sind sie heftig, so bestimmen sie den Willen mit Macht und entfernen den Lebenslauf von Tugend, Frömmigkeit und Religion und allem, was vorher als zum Glück führend erachtet worden ist. Das Verlangen nach einem fehlenden Gut hängt ab vom Urteil über dessen Wert und von der Neigung, die man dazu hat. In beiden kann man durch eigene Schuld fehlgreifen. Wenn man daher eines Menschen falsches Urteil über die Dinge, die das Glück auszumachen scheinen, ändert, indem man ihm zeigt, daß Tugend und Religion zu seinem Glück nötig seien, und indem man ihn die verschiedenen Zustände des vollkommnen Glückes und Elendes sehen läßt, welche alle Menschen je nach ihrem Betragen hier in jenem Leben zu erwarten haben, bei dem werden die Schätzungen des Guten und Übeln, die seine Wahl bestimmen, wesentlich geändert werden. Seine Handlungen werden sich dann nicht nach den vergänglichen Freuden und Schmerzen bestimmen, sondern nach dem vollkommnen und dauernden Glück, zu dessen Gewinnung sie beitragen.

Darin allein besteht die Freiheit der Menschen, daß man im Streben nach dem wahren Glück dieses Streben in jedem einzelnen Falle solange hemmen kann, bis man sich vorgesehen, unterrichtet, überlegt, verglichen und geurteilt hat, ob das begehrte Ding auf dem Wege zum wahren Glück liege und einen wirklichen Teil des höchsten Gutes bilde oder nicht. Denn das Begehren nach Glück legt die Pflicht auf, sich vor Mißgriffen vorzusehen. Dieselbe Notwendigkeit, welche zur Verfolgung der Glückseligkeit nötigt, führt auch zur Hemmung falscher Begehrungen, deren Befriedigung vom wahren Glück ableiten würde. Die Freiheit ist also die Macht zu handeln oder nicht zu handeln, wie die Seele es bestimmt. Unser Glück hängt vom rechten Gebrauch unsrer Freiheit ab. Glück und Elend liegen in unsrer Wahl.

In seiner Erziehungslehre geht nun Locke eben davon aus, daß Glück und Unglück größtenteils des Menschen eignes Werk ist. Wen nicht der eigne Geist weise leitet, der wird nimmer den rechten Weg einschlagen. Ein schwacher, kränklicher Mensch kommt aber nicht vorwärts. Neunzehntel aller Menschen

sind, was sie sind, Gute oder Böse, Nützliche oder Unnütze, durch ihre Erziehung geworden. Wenige haben von Natur eine solche Körper- und Geistesbeschaffenheit, daß sie ohne Beistand von der Wiege auf durch die Macht ihres natürlichen Genius und durch die Vorrechte ihrer glücklichen Gaben zu allem Vortrefflichen hingeleitet werden. Die Erziehung bringt die großen Verschiedenheiten unter den Menschen hervor. Alle, auch die geringsten und zartesten Kindheitseindrücke haben ihre Folgen in wichtiger und dauernder Weise. Ein Kind im zarten Alter ist wie Wachs, das man nach Belieben formen und modeln kann; es ist wie eine Quelle, deren Wasser durch einen Druck der Hand dahin und dorthin geleitet werden kann, so daß der Fluß einen entgegengesetzten Lauf erhalten und in einer ganz andern Richtung münden kann.

Das letzte, kostbare Ziel aller Erziehung muß die Tugend sein. Also nicht eine voreilige Dreistigkeit oder kleinliche Künste, sich durchs Leben zu helfen. Alle andern Zwecke und Rücksichten sollen dem der Tugend dienen. Aber der Erzieher soll nicht über die Tugend Reden halten, sondern wirklich durch seine Arbeit und Kunst den Geist des Zöglings damit ausstatten und darin befestigen, so daß der junge Mann davon durchdrungen ist und seine Stärke, seinen Ruhm und sein Vergnügen darin findet. Die Tugend ist die erste und notwendigste aller Eigenschaften, die einem gebildeten Manne geziemen. Sie ist unbedingt erforderlich, um von allen geachtet und geliebt zu werden und für sich selbst ruhig und zufrieden zu sein. Ohne sie ist niemand glücklich weder in dieser noch in jener Welt. Der Erzieher muß daher bestrebt sein, seines Zöglings Sitten zu veredeln, ihm gute Gewohnheiten beizubringen, die Grundsätze der Tugend und Weisheit in ihm zu befestigen; er muß Liebe und Nachahmungstrieb für alles in ihm wecken, was ausgezeichnet und löblich ist, und muß solch edles Streben in ihm lebendig, kräftig und flüssig erhalten.

Grundlage und Bedingung aller Tugend ist die Fähigkeit der Selbstüberwindung, daß der Mensch sich seine eignen Wünsche versagen und seine Neigungen der Vernunft unterordnen kann. Daher hat der, welcher ein Mittel findet, wie

der Geist eines Kindes munter, tätig und frei zu erhalten und zugleich abzulenken ist von manchen Dingen, zu denen er Neigung spürt, und dagegen hinzuführen ist auf solche, die ihm nicht zusagen, der hat das wahre Geheimnis der Erziehung entdeckt.

Um aber die Tugend zu erlangen, müssen Körper und Geist gleichmäßig erzogen und gebildet werden: mens sana in corpore sano. Wer diese beiden Güter besitzt, dem bleibt nur wenig noch zu wünschen übrig. Wer eines der beiden entbehrt, dem wird durch irgend ein andres nur wenig geholfen sein. Obgleich der Geist die Hauptsache ist und seine Bildung unsre Hauptsorge sein muß, so darf der Körper doch nicht vernachlässigt werden. Er muß kräftig und frisch sein, um den Befehlen des Geistes Folge leisten zu können. Er bedarf also unsrer Fürsorge. Die Erziehung des Geistes besteht darin, daß ihm die Richtung gegeben werde, die ihn geneigt macht, immer nur dem zuzustimmen, was der Würde und den Vorzügen eines vernünftigen Wesens angemessen ist. Wenn nun Sitten und Fähigkeiten der Menschen das Resultat ihrer Erziehung sind, so muß die größte Sorgfalt darauf verwendet werden, daß die Kinder frühzeitig die Gewohnheiten annehmen, welche sie ihr Leben lang beeinflussen sollen. Wie die Kinder ausfallen mögen, ob gut oder bös, die Schuld fällt der Erziehung zu; ihr wird es angerechnet. Eltern müssen daher sorgfältig in der Auswahl des Erziehers sein. Er muß das Kind zu beobachten, sein Temperament zu erkennen und es zu lenken verstehen. Daher ist auch die häusliche Erziehung durch Privatlehrer der in Schulen vorzuziehen. Die Schule macht zwar die Knaben dreister, und die Nachahmung unter den Schulkameraden gibt ihnen Leben und Emsigkeit, aber sie verlieren in der Schule die Tugend, da es noch keine Lehrer gibt, welche die Schüler zur Tugend führen können. Die Grundsätze der Gerechtigkeit, Großmut und Mäßigkeit machen den Mann; das können die Schulknaben nicht von einander lernen. In den Schulen wird der Grund zur Untüchtigkeit des Volkes gelegt, weil es hier Laster lernt. Der Hofmeister braucht kein Gelehrter zu sein, aber er muß feine Lebensart vorzüglich besitzen. Auch beim Zögling soll er nicht das Hauptgewicht auf

Gelehrsamkeit legen, sondern auf eine zur Gewohnheit gewordene Liebenswürdigkeit und Höflichkeit. Lebensklugheit ist der Gelehrsamkeit vorzuziehen. Der Zögling soll die Welt mit ihren Lastern kennen lernen, damit er später ihren Versuchungen widerstehen kann. Er muß in Gesellschaft geführt werden, aber man sei besorgt, daß er kein Ärgernis nehmen kann: maxima pueris debetur reverentia.

Bei der körperlichen Erziehung dringt Locke auf Abhärtung und Einfachheit der Lebensweise, Aufenthalt in freier Luft, Leibesübungen, gehörigen Schlaf, keine enge Kleidung, keinen Wein oder starke Getränke, keine künstlichen Arzneien, Gewöhnung an Kälte und Nässe.

Die Kinder sollen der Vernunft folgen lernen; Stock und Rute sind keine Erziehungsmittel. Man soll ihren Verstand von der Vernünftigkeit und Zukömmlichkeit der Befehle überzeugen, sodaß sie lernen, sich selbst ihre Wünsche zu versagen. Züchtigung erzeugt Sklavensinn und verleidet den Kindern die Pflicht. Haupterziehungsmittel ist Ehrliebe. Sie muß frühzeitig geweckt und eifrig gepflegt werden. Das Kind ist sehr empfänglich für Ehre und Schande. Es soll seine Freude daran bekommen, bei Eltern und Lehrern in Achtung zu stehen. Der Erzieher muß seine Autorität wahren, darf also nicht mit dem Kind tändeln oder seinen Eigensinn wecken. Gib wenig Befehle, aber halte auf ihre Erfüllung! Bei zunehmender Reife soll der Zögling sich selbst Autorität werden und sich seine Pflichten bestimmen.

Vernachlässigung der Individualität in Erziehung und Unterricht erzeugt nur Scheinbildung. Des Kindes Wille darf nicht unterdrückt oder niedergeschlagen werden. Große Strenge und Härte zerbricht die Lebensgeister, ihre Frische und Spannkraft und macht die Kinder schlimmer als vorher. Zügellose junge Männer voll Lebhaftigkeit und Geist finden zuweilen doch noch den rechten Weg und werden tüchtige und große Männer, aber entmutigte und furchtsame Seelen, unterwürfige und niedergeschlagene Geister sind schwer wieder emporzubringen und erreichen selten ein rechtes Ziel. Die stärkste Triebfeder der Vollkommenheit ist die Begierde nach Beifall und Lob. Bekanntmachung der Fehler stumpft ab; vor andern

gelobt zu werden spornt doppelt an. Empfindlichkeit für Schande wirkt mehr als Scheltworte.

Der Unterricht gewährt große Hilfe zur Erlangung der Tugend; aber man muß doch auch zugestehen, daß Kenntnisse die Unweisen gar oft nur noch törichter und schlechter machen. Das Wissen soll also der Tugend dienen. Die Studien sind eigentlich nur Übung der Fähigkeiten und Mittel, von Trägheit und Müßiggang abzuhalten, zu gewöhnen Mühen zu übernehmen und Geschmack an dem beizubringen, was der Schüler durch eignen Fleiß vervollkommnen muß. Der Zögling hat weder Zeit noch Kraft, alles zu lernen, er muß sich also auf das werfen, was ihm den größten Nutzen in der Welt bringt; meist aber lernen wir für die Schule statt für das Leben. Erziehung und Bildung sind oft auch von der Mode abhängig, und man muß erstaunen zu sehen, wie Männer von Bedeutung und Talent es ertragen, daß sie vom Herkommen und blinden Glauben so weit in öde Irre geführt werden. Die Kinder sollen ihren Kopf nicht mit Dingen füllen, an die sie später gar nicht mehr denken.

Die Unterrichtsgegenstände behandelt Locke ziemlich eingehend. Lesen soll das Kind spielend lernen, sobald es sprechen kann. Er empfiehlt dazu Würfel, deren Seiten die Buchstaben enthalten. Dann sollen Fabeln wie Aesops folgen mit Bildern geschmückt; auch Reineke Fuchs ist empfehlenswert. Dann kommen passende biblische Geschichten, von Joseph, David, Goliat, Jonathan. Sobald das Kind lesen kann, soll es schreiben lernen. Kann der Knabe die Muttersprache, so folgt das Französische, und zwar soll es durch Übung, nicht durch grammatische Regeln gelernt werden. So lernt er es in 1 bis 2 Jahren. Ein Knabe von gutem Stande muß unbedingt Latein lernen. Auch dies soll durch einen lateinsprechenden Hofmeister ohne Grammatik gelernt werden. Sprachen können überhaupt nur durch Übung, Gebrauch und Gedächtnis gelernt werden. Die Grammatik braucht nur zu kennen, wer die Sprache kritisch verstehen will. Aber lateinische Aufsätze sind nutzlos, weil der Schüler meist über Dinge schreiben muß, von denen er nichts weiß. Aufsätze in der Muttersprache sind sehr empfehlenswert. Diese soll der Knabe schön sprechen und

schreiben lernen, da er sie immer sprechen wird; er soll sie nicht als Pöpelsprache verachten. Griechisch brauchen nur die Gelehrten. Schon der Sprachunterricht soll Realkenntnisse bieten; darin ist aber noch besonders zu unterrichten.

Unter den Realien macht den Anfang die Geographie; dann folgt Arithmetik, dann der Lauf der Gestirne. Dann folgt Geschichte, die große Lehrmeisterin der Klugheit. Justin, Eutrop und Curtius sind die Lehrbücher. Locke erklärt sich auch gegen die gewöhnliche Art der Geschichtschreibung. Sie erzählt uns nur vom Totschlagen. Die Eroberer, welche der Knabe bewundern lernt, sind Schlächter des Menschengeschlechts. Dadurch wird das Wohlwollen erstickt und die Neigung zur Grausamkeit eingepflanzt. Auch allgemeines bürgerliches Recht und die Landesgesetze müssen studiert werden. Der Zögling muß Logik und Rhetorik lernen, um richtig denken und gut reden zu können. Die Philosophie besteht in der Lehre von den Geistern und Körpern; der Schüler braucht sich nur soweit damit bekannt zu machen, als es die Unterhaltung darüber in der Gesellschaft erfordert. Zeichnen ist nützlich, Poesie aber untunlich; sie macht für jeden Beruf untauglich, und man kommt dadurch leicht in liederliche Gesellschaft, wobei man sein Vermögen vergeudet. Musik kostet viel Zeit; man bringt es dabei doch meist nur zum Stümpern. Tanzen, Reiten, Fechten muß der Zögling können, wenn auch Letzteres moralisch gefährlich ist und zum Duellieren verleitet; anderseits aber ist es ein Schimpf für einen jungen Mann aus guter Familie, es nicht zu können. Der Landjunker soll auch Gartenbau und der Stadtadlige ein Handwerk lernen, z. B. Tischlerei. Buchhaltung und kaufmännisches Rechnen darf nicht versäumt werden, damit der Edelmann sein Vermögen in Ordnung halten kann. Frühes Reisen vor dem einundzwanzigsten Jahre ist nutzlos, weil der junge Mann die Sitten und Gebräuche des Auslandes noch nicht mit Vorteil studieren kann.

Mit 21 Jahren soll die Erziehung durch den Hofmeister abgeschlossen sein; aber die volle Emanzipation kann nur allmählig eintreten; je mehr der Zögling sein eigener Erzieher wird, um so selbständiger und mündiger wird er. Er ist es, wenn er die Herrschaft über seine Neigungen erlangt hat und seine Begierden der Vernunft unterzuordnen im Stande ist.

Es ist unleugbar, daß Lockes Erziehungsgedanken von hoher Bedeutung nicht bloß in England sondern auch überhaupt geworden sind. Von wahrer Lebensweisheit eingegeben und mit umfassender Kenntnis der menschlichen Natur ausgestattet, bieten sie jedem Pädagogen reiche Belehrung. Der wahrheitsliebende, natürliche Sinn spricht überall daraus. Seine Ratschläge sind überaus praktisch und der Erfahrung entnommen, gegründet auf eine edle Gesinnung. Ehrbarkeit und feine Sitte stehen ihm hoch. Auch zur Frömmigkeit und zur Erreichung einer ewigen Glückseligkeit will Locke den Zögling erzogen wissen, und dabei sind Gott, Tugend und Unsterblichkeit seine Leitpunkte. Aber trotzalledem beherrscht das Ganze eine echt englische Nüchternheit, ein Mangel an Idealität des Strebens, eine Verkennung der menschlichen Gemütstiefe. Der Wille soll zur Tugend geleitet und der Verstand mit praktischen Kenntnissen ausgestattet werden, aber Gefühl und Gemüt gehen leer aus.

Bei Locke steht der Naturalismus erst in seinen Anfängen und hat noch nicht die Höhe, wie bei Rousseau, erreicht; aber Locke bietet die rein empirisch-psychologische Grundlage dazu. Natur und Kultur treten bei Locke noch nicht in so scharfen Gegensatz. Locke will noch nicht einen Naturmenschen, sondern einen englischen Gentleman erziehen. Nicht die bloße Natürlichkeit ist sein Ideal, sondern feine Gesittung. Aber dadurch, daß Locke sich über die traditionelle Erziehungsweise wegsetzt und Natur und Vernunft allein als Erziehungsprinzipien gelten läßt, bereitet er doch den Naturalismus vor, der den Menschen als bloßes Naturprodukt auffaßt und auch der Erziehung nur den Zweck gibt, Entfaltung der natürlichen Menschlichkeit zu sein.

Durch Locke ist erreicht worden, daß nicht allein in England sondern auch in Deutschland je länger desto stärker die körperliche Entwicklung und die Leibesübungen in den Kreis der Erziehung gezogen wurden. Durch ihn wurde auch der Adel in seiner Gewohnheit bestärkt, seine Söhne durch Hofmeister erziehen zu lassen. Die Abschaffung des lateinischen Aufsatzes, die Locke forderte, ließ freilich in Deutschland noch genau 200 Jahre auf sich warten.

Ihre konsequente Ausbildung und Vollendung empfing die naturalistische Pädagogik durch Rousseau, an welchem der philosophische Naturalismus seinen begeisterten Anhänger und Verbreiter fand.

§ 28.

Jean Jacques Rousseau.

Jean Jacques Rousseau wurde 1712 zu Genf in niedern Verhältnissen geboren; seine Geburt bezeichnet er selbst als „sein erstes Unglück", wenigstens erlitt er dabei sein erstes, großes Unglück, daß er seine Mutter verlor. Schlecht erzogen und durch frühe Romanlektüre in seiner Phantasie verdorben, trieb es ihn in die Welt hinaus, ohne daß er etwas Ordentliches lernte oder arbeitete. In einem Kloster zu Turin trat er mit 16 Jahren zum Katholizismus über. Nachdem er sowohl in einem Priesterseminar als auch in Lausanne und Neuchâtel als Musiklehrer schlechte Geschäfte gemacht hatte, genoß er Jahre lang die unmoralische Gunst einer Mad. de Warens, bei der er Zeit fand, Latein und Mathematik und die meisten modernen Philosophen zu studieren. Nach weiteren Abenteuern in Frankreich und Italien kam er 1745 nach Paris, wo er mit Diderot und andern Encyklopädisten eng befreundet wurde. Hier lernte er auch Therese Lavasseur kennen, mit der er erst nach 23jährigem Konkubinat im Jahre 1768 eine rechtmäßige Ehe einging, nachdem er seine 5 Kinder gleich nach der Geburt im Findelhaus untergebracht hatte. Im Jahre 1750 nahm sein Leben eine glücklichere Wendung. Seine Schrift: Discours sur les sciences et les arts gewann den Preis, den die Akademie zu Dijon ausgesetzt hatte auf die Lösung der Frage: „Hat der Fortschritt der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen?" Durch seine Schrift erregte Rousseau das größte Aufsehen und trat mit einem Schlag in die Reihe der berühmtesten Schriftsteller Frankreichs, denn sein Stil, glänzend und packend, geistreich und begeisternd, war dem Voltaires vollkommen ebenbürtig. 1753 erschien dann sein „Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes", die zwar nicht wieder preisgekrönt wurde, aber Rousseaus Ideen noch weiter auseinandersetzte. Im Jahre

1761 trat er mit dem Romane „La nouvelle Héloise“ auf, dem 1762 der pädagogische Roman „Emile ou de l'éducation“ folgte, der Rousseau zum Gipfel seines Ruhmes erhob. Im selben Jahr erschien auch sein Buch „Contrat social“, wodurch Rousseau so mächtig auf die jugendlichen Politiker Frankreichs wirkte. Sein Emile brachte ihm jedoch viel Ungemach. In Paris und in Genf wurde das Buch öffentlich von Henkershand verbrannt, und Rousseau war genötigt zu entfliehen. Selbst in der Schweiz wurde ihm der Aufenthalt verweigert; nur der König von Preußen Friedrich II. gewährte ihm ein Asyl im Fürstentum Neuchâtel. Indessen verdüsterte sich sein Gemütszustand immer mehr; er mißtraute aller Welt und verfeindete sich mit allen seinen Freunden und Gönnern, auch nachdem ihm die Rückkehr nach Paris wieder gestattet war. Eine Reise nach England steigerte sein Übel bis zur Misanthropie und zum Verfolgungswahn. Einer seiner vornehmen Gönner gewährte ihm Ruhe und Einsamkeit in Ermenonville in der Nähe von Paris im Jahre 1778; aber unvermutet fand man ihn noch im selben Jahre eines Morgens tot. Die Gebeine Rousseaus, des geistigen Vaters der Revolution, wurden von den Söhnen der Revolution im Panthéon zu Paris beigesetzt.

Unter allen Schriftstellern, die nur mit der Feder gewirkt und nie eine berufliche oder öffentliche Stellung bekleidet haben, ist Rousseau vielleicht der, welcher die allergrößten Wirkungen auf Geist und Kultur seiner Nation und seines Jahrhunderts, ja weit über die Grenzen seines Landes und seiner Zeit hinaus geübt hat. Wenn schon die außerordentlich schöne Sprache und die geistreiche Gewandtheit, womit Rousseau seine Gedanken auszudrücken vermochte, unendlich viel zur Wirkung seiner Bücher beitrug, so erklärt dies doch lange nicht alles. Es war vielmehr der Gegenstand, den Rousseau behandelte, und die Art, wie er ihn behandelte, was seine Zeitgenossen so mächtig erregte und fesselte. Rousseaus Ideen trafen den Zeitgeist in seinem innersten Herzen. Was seine Mitmenschen sich selber nicht zu gestehen wagten, das sprach Rousseau mit der naivsten Freimütigkeit und mit dem Enthusiasmus des Propheten aus, der ein neues Evangelium zu verkünden hat, das Evangelium der Wahrheit und Freiheit,

der Natürlichkeit und der Menschenrechte, der Menschenwürde und Gleichheit aller. Rousseau hält seiner Zeit den Spiegel vor und zeigt ihr die ganze Korruption, welche eine unnatürliche, überfeinerte Kultur angerichtet hat, um sie aufzurütteln, damit sie nach einer bessern, der menschlichen Natur entsprechenderen Kultur streben sollte. Das goldene Zeitalter der Vergangenheit sollte das Strebeziel einer glücklicheren Zukunft werden. Und weil Rousseau die Gabe hatte, dem innersten Fühlen seiner Zeit einen so treffenden, allen einleuchtenden Ausdruck zu geben, so fragte man gar nicht nach dem persönlichen Wert dessen, der solche Ideen aufstellte, oder nach der Berechtigung, kraft welcher er als Richter der Gegenwart und Leiter der Zukunft auftrat. Seine Zeitgenossen waren so sehr von der inneren Unwahrheit ihres Treibens überzeugt, daß ihnen jede mit ihrer korrupten Wirklichkeit kontrastierende Idee gleich als ideale Wahrheit erschien, und daß sie weder die Richtigkeit noch Durchführbarkeit, noch die Konsequenzen derselben einer ruhigen, sachgemäßen Prüfung unterzogen. Rousseaus Ideen haben nicht bloß die französische Revolution vorbereitet, sondern sie waren die Leitsterne dieser ganzen furchtbaren Bewegung; ja diese Ideen zündeten in Kopf und Herz aller Gebildeten Europas; kein bedeutender Mann jener Zeit konnte sich ihrem Einfluß entziehen. Rousseaus Ideen sind ein weltgeschichtliches Prinzip von außerordentlicher, noch nicht erschöpfter Tragweite geworden.

Welches sind denn nun aber diese weltbewegenden Ideen?

Frankreich stand ums Jahr 1750 auf dem Höhepunkt und im vollen Genuß seiner glänzenden Kultur, dem großartigen Erzeugnis dreier Jahrhunderte. Die Renaissance hat gerade in Frankreich ihre reichsten Früchte gezeitigt. Ein sehr zahlreicher, mächtiger, feinsinniger und prachtliebender Adel hatte in dem reichen Lande Mittel genug gehabt, sich in Besitz aller Kulturgüter der Zeit zu setzen und die Entwicklung aller Künste und Wissenschaften in ihrem Lande zu fördern. Dem französischen Adel kam damals niemand gleich an feiner Sitte und Lebensart, an Kunstsinn und Geschmack, Glanz und Pracht der Lebenshaltung; aber unter der glänzenden Oberfläche barg sich zugleich eine immer krasser hervortretende Korruption

und immer schamloser sich gebärdende Sittenlosigkeit; selbst Religion und Politik galten nur noch als Mittel zu Reichtum und Macht. Die große Masse des Volkes aber litt immer mehr unter den Übeln dieser Kultur. Nicht bloß verarmte das Volk unter der immer drückender werdenden Steuerlast, sondern auch seine moralische Kraft war im Sinken, weil für Hebung und Bildung des Volkes nichts geschah, vielmehr Königtum und Adel wetteiferten, das Volk seiner Rechte zu berauben und es in Knechtschaft und Unwissenheit zu erhalten. Allenthalben im Bürgerstande regte sich die Unzufriedenheit mit den öffentlichen Zuständen. Das Volk erkannte, daß alle Vorteile der Kultur nur dem Adel und der Aristokratie zu Gute kämen. Daher war es damals eine große, allgemein die Geister beschäftigende Frage, was denn eigentlich diese Kultur, diese Wissenschaften und Künste für einen wirklichen Wert hätten, ob sie wirklich zum Besten der Menschheit, zur Beförderung ihrer Sittlichkeit, zur Hebung ihrer Glückseligkeit etwas beitragen oder beigetragen hätten? Das Gewissen der Nation empörte sich nicht bloß gegen die Träger dieser Kultur, die im Besitz und Genuß alles Guten waren, während das Volk nichts davon hatte, vielmehr erst recht verarmte und alle öffentlichen Zustände sich verschlimmerten, Religion und Sittlichkeit dahinschwanden, sondern gegen diese Kultur, diese Künste und Wissenschaften selber. Man fand, daß die moralischen und die ökonomischen Verhältnisse des Volkes viel besser, das allgemeine Leben ein viel glücklicheres gewesen sei, als diese Kultur noch nicht so hoch gestiegen und diese Kulturgüter noch nicht so weit verbreitet gewesen seien. Schon 1714, also fast vier Jahrzehnte vorher, hatte es ja Mandeville in seiner Bienenfabel ausgesprochen, daß diese ganze Kultur eigentlich ohne eine gewisse Unsittlichkeit und ohne unsittliche Triebe und Neigungen gar nicht denkbar sei. Die Frage der Akademie zu Dijon: „Hat der Fortschritt der Künste und Wissenschaften zur Reinigung der Sitten beigetragen?“ war also eine brennende Tagesfrage, in welcher die allgemeine Unzufriedenheit mit den Resultaten dieser Kultur zum Ausdruck kam. Mit schonungsloser Offenheit antwortete nun Rousseau mit Nein und zeigte, wie alle Errungenschaften der

Wissenschaften die sozialen Bedürfnisse nicht gebessert haben und wie diese raffinierte Kultur die Menschheit nicht glücklicher, sondern elender gemacht habe. Dies ist Rousseaus unsterbliches Verdienst.

Seine Ansicht suchte er durch eine eigentümliche Geschichtsbetrachtung zu begründen. Kultur und Zivilisation verschlechtern die Sitten, denn sie haben immer Luxus und Laster im Gefolge. Je weniger fortgeschritten ein Volk ist, um so tugendhafter ist es und um so länger besteht es. Schon in ihren Quellen sind Künste und Wissenschaften unlauter. Astronomie stammt aus dem Aberglauben, Beredtsamkeit hat Ehrgeiz, Haß und Schmeichelei zum Motiv, Geometrie den Geiz, Physik ist von der Neugierde erfunden; selbst die Moral kommt aus dem Stolz: kurz alle unsre Wissenschaften stammen aus unsern Lastern. Aber sie dienen auch nur den Lastern. Die Künste dienen dem Luxus, die Rechtswissenschaft der Ungerechtigkeit; die Geschichte wäre nicht, wenn nicht Tyrannen und Kriege wären. Die Wissenschaften erzeugen eitle Deklamatoren, welche Glauben und Tugenden untergraben, um sich auszuzeichnen. Der Luxus der Künste verweichlicht und macht kriegsuntüchtig. Also nicht Künste und Wissenschaften, sondern Unschuld, Unwissenheit und Armut machen uns glücklich.

In seiner zweiten Schrift über die Ursachen der Ungleichheiten unter den Menschen entwickelt er dann noch weiter seine phantastische Biographie des Menschengeschlechts. Der Mensch ging aus der Hand der Natur hervor als ein schwaches, nur vorteilhafter als die übrigen organisiertes Tier. Tierisch waren die Anfänge seines Lebens. Ohne Sprache, ohne Sehnsucht nach seinesgleichen, ohne geordnete Ehe trieb der Mensch sich in den Wäldern herum. Dabei verlebte er ruhige und unschuldige Tage, Frieden im Herzen und gesund am Leib. Sein einziges Unglück, das alles Unheil über ihn brachte, war seine Vervollkommnungsfähigkeit. Die hat dieses schöne Paradies zerstört und ihn daraus vertrieben. Diese ist der Grund aller Ungleichheit unter den Menschen. Diese hat also keine Autorisation im Naturgesetz. Soll sie wieder verschwinden, so müssen die Menschen wieder in den Urstand zurückkehren.

Daher ruft Rousseau seinen Brüdern zu: „Kommt wieder in die Wälder und werdet Menschen.“ Mit Recht schrieb Voltaire darüber an Rousseau: „Nie hat jemand so viel Geist aufgewendet, um uns zu Bestien zu machen, als Sie. Liest man Ihr Buch, so wandelt einen die Lust an, auf allen Vieren zu laufen. Jedoch da ich schon über 60 Jahre her diese Gewohnheit abgelegt, so fühle ich leider, daß es mir unmöglich ist, sie wieder anzunehmen, und ich überlasse es anderen, welche dessen würdiger sind, als Sie und ich.“

Wie phantastisch subjektiv nun auch diese Begründung der Ungleichheit unter den Menschen war, in dem Punkte wenigstens hat Rousseau das Richtige getroffen, daß seit der Renaissance Bildung und Kultur die kräftigsten Hebel der sozialen Ungleichheit der Menschen geworden sind. Die glücklichen Besitzer und Genießer dieser Bildung und Kultur entfernten sich immer weiter vom Volke, das nur der elende Arbeitssklave zur Produktion dieser Kultur wurde. Je höher diese Kultur steigt, um so größer und drückender wird die Ungleichheit unter den Menschen.

Aber diese Kultur ist nun einmal da, und in den Naturzustand gibt es keine Rückkehr. Der Mensch wird in diese Kulturgesellschaft hineingeboren und kann nicht mehr als Wilder aufwachsen. Da bleibt nur übrig der Erziehung des Menschen eine solche Richtung zu geben, daß sich sein Kulturleben wieder möglichst dem natürlichen Leben und dem Naturzustande nähert. Die Erziehung soll den Menschen nicht zu einer raffinierten Kultur raffiniert verbilden, sondern seine natürliche Entwicklung möglichst fördern.

Und wie das Individuum nach seinen individuellen Anlagen nicht zu einem naturwidrigen Kulturmenschen sondern zu einem natürlichen Menschen muß herangebildet werden, so müssen auch die öffentlichen Zustände und die staatliche Gemeinschaftsform so umgeformt werden, daß sie nicht mehr der Ungleichheit der Menschen, der Unfreiheit und Unterdrückung der Menschen dienen, sondern vielmehr der Gleichheit und gleichen Freiheit der Menschen. Die gleiche Freiheit gründet sich aber darauf, daß jedem einzelnen seine ursprünglichen Menschenrechte gewahrt bleiben. Für das Elend der gegen-

wärtigen Gesellschaft gibt es also zwei Heilmittel: 1. Reform der Erziehung auf natürlicher Grundlage, und 2. Reform des Staatswesens auf dem Prinzip der gleichen Menschenrechte. Das erste Heilmittel bot er seinen Zeitgenossen im Roman: Emile ou de l'éducation und das zweite in der Abhandlung: Contrat social. Und seine Zeitgenossen glaubten an diese Heilmittel, wie an ein neues Evangelium.

Nur so, weil Rousseau in seinem pädagogischen Roman ein Heilmittel bieten wollte für den allgemein anerkannten und schwer empfundenen Schaden seiner Zeit, ist es begreiflich, daß dieses „Traumbuch" eines Mannes, der selber nicht recht erzogen war, auch sich selber zu erziehen zeitlebens nicht imstande war, und weder seine eigenen, noch fremde Kinder je ordentlich zu erziehen wußte, einen so gewaltigen Eindruck auf alle Gebildeten Europas machte und eine neue Epoche der Pädagogik inaugurierte.

Die ganze Tendenz des Buches kann kurz mit einem Satze angegeben werden: Die richtige Erziehung darf nicht eine solche sein, die nur zu den Wissenschaften und Künsten der Zivilisation heranbildet, sondern sie muß eine Erziehung zum ursprünglichen Stand der Unschuld, Freiheit und Glückseligkeit des Menschen sein. Ein wahrer, von der korrupten Zivilisation nicht angefressener Naturmensch soll der Zögling werden.

Die große Voraussetzung dieses Erziehungszieles ist, daß der Mensch als Naturprodukt im Naturzustand gut und tugendhaft und glücklich und ohne angeborne Anlage und ererbte Neigung zum Bösen sei. Diese Meinung spricht daher Rousseau gleich im allerersten Satze aus, womit sein Emile beginnt: „Alles ist gut, wie es aus des Schöpfers Hand hervorgeht; alles artet aus unter den Händen des Menschen." Der Mensch würde unverdorben bleiben, könnte er sich nur naturgemäß entwickeln. Das Kind wird nur durch Einflüsse von außen verdorben. „Es findet sich im menschlichen Herzen kein einziges Laster, von dem man nicht nachweisen könnte, wie und auf welchem Wege es hineingekommen." Würde man der Natur folgen, so gäbe es kein Böses. „Demnach muß die Erziehung sich der Natur anschließen," d. h. sie muß eine Natur-, nicht eine Kulturerziehung

sein. Die Bedürfnisse und Forderungen der gegenwärtigen Kultur dürfen für die Erziehung nicht maßgebend sein. Nur die Forderungen der Natur dürfen Geltung haben. Der Naturmensch denkt, fühlt, begehrt anders, als der bürgerliche, zivilisierte Mensch. Der Bürger muß den Menschen ausziehen. Zum Menschen aber muß die Erziehung den Zögling erziehen, nicht für den gekünstelten Zustand des bürgerlichen Lebens.

Ist das Erziehungsziel der Naturmensch, so folgt daraus als letztes Prinzip für die Erziehung, daß man die menschliche Natur im Zögling sich frei entwickeln lasse. Die Erziehung darf nicht in die individuelle Natur des Zöglings eingreifen, darf ihre Entwicklung nicht in eine bestimmte Bahn einzwängen; sie hat nur dafür zu sorgen, daß die natürliche freie Entwicklung nicht durch widrige Einflüsse gestört und in falsche Bahnen gelenkt werde.

Aus dem Prinzip der freien Naturentwicklung folgen dann drei Grundsätze für die Erziehung: 1. Die Erziehung darf keinen positiven Charakter haben; sie hat nur negativ dafür zu sorgen, daß alles vom Zögling entfernt bleibe, was der freien Entwicklung seiner Natur schaden könnte. Der Zögling soll nicht eigentlich erzogen werden, sondern sich selbst erziehen; 2. Die Erziehung darf nicht autoritativ Gehorsam gebieten und fordern. Der Zögling muß der eignen Selbstbestimmung seines Willens überlassen bleiben. Die Wörter „befehlen und gehorchen" sind aus dem Wörterbuch der Erziehung zu streichen, ebenso nicht minder „Schuldigkeit und Verpflichtung"; dagegen müssen „Kraft", „Notwendigkeit", „Ohnmacht", „Zwang" die große Rolle spielen. Denn der Zaum, der die Jugend zügelt, muß nicht menschliche Autorität, sondern die eherne Notwendigkeit sein. 3. Nicht einmal positive Vernunftgründe, warum das Kind so und nicht anders handeln soll, darf man den Kindern gegenüber geltend machen, vielmehr soll man sie immer nur vor die Schranken der Notwendigkeit stellen, damit sich ihr Wille daran bricht und sie zur Einsicht kommen, was sie tun müssen. Es ist albern; mit Kindern viel zu räsonnieren, da diese Tätigkeit sich zuletzt entwickelt. Verständen die Kinder Vernunftgründe, dann brauchten sie nicht erzogen zu werden.

Nachdem wir so den Grundgedanken und die Grundprinzipien der Rousseauschen Theorie erkannt haben, können wir uns einem kurzen Überblicke über sein Buch zuwenden.

„Emile oder über die Erziehung" zerfällt in fünf Bücher, sie behandeln:

I. Buch, die Erziehung von der Geburt bis zur Zeit des Sprechenlernens;
II. Buch, die Erziehung bis zum zwölften Jahre;
III. Buch, die Erziehung bis zum fünfzehnten Jahre;
IV. Buch, die Erziehung bis zum fünfundzwanzigsten Jahre, dabei das eingeschaltete Glaubensbekenntnis des savoyschen Vikars;
V. Buch, Erziehung Sophies, der künftigen Frau Emils.

Im I. Buch belehrt uns R., daß das Kind zum Menschen und sonst zu nichts zu erziehen ist. Die Natur selbst muß Erzieherin sein; denn sie sorgt für die innere Entwicklung unsrer Fähigkeiten und Organe. Auch die Menschen wirken dabei mit, indem sie uns die Anwendung unsrer Organe und Fähigkeiten lehren; und endlich wirken auch die Dinge erzieherisch, indem wir durch sie Erfahrungen machen. Der Mensch aber läßt nichts, wie es ist, er will auch den Menschen, wie die Bäume im Garten, nach der Mode zustutzen. Eine umsichtige Mutter muß sich davon ferne halten und das Bäumchen vor dem Anfall menschlicher Meinungen schützen. Ein Zögling, bei dessen Erziehung die drei Faktoren, Natur, Menschen, Dinge, einander widerstreiten, wird schlecht erzogen werden und wird niemals mit sich selbst einig werden. Es kommt daher alles darauf an, daß die Erziehung naturgemäße Gewöhnungen erzeuge; nicht Staatsbürger sondern Menschen der Natur sollen erzogen werden. Das ist etwas Seltenes. In der bürgerlichen Gesellschaft sind schon alle Plätze bestimmt. Verläßt einer die Stelle, wofür man ihn erzogen hat, so taugt er zu sonst nichts weiter und wird unglücklich. Dagegen von Natur sind alle Menschen gleich, und ihr gleicher Beruf ist: Mensch zu sein. Wer dafür erzogen ist, wird seinen Menschenberuf immer erfüllen. Emil soll also nicht für den Soldatenstand, nicht für die Kirche, nicht für die Gerichtsstube erzogen werden. Vor der Wahl der Eltern hat ihn die Natur berufen,

Mensch zu sein und als Mensch zu leben. Leben ist die Kunst, die ich ihm beibringen will. Unser eigentliches Studium ist die Kenntnis von der Bestimmung des Menschen. Wer das Gute und das Böse dieses Lebens am besten zu ertragen weiß, der ist nach meiner Ansicht am besten erzogen. Hieraus folgt, daß die rechte Erziehung weniger in Vorschriften als in Übungen bestehen soll. Manche Mutter denkt nur daran, ihr Kind zu erhalten; das ist nicht genug; man muß es auch lehren, sich als Mensch selbst zu erhalten und die Schläge des Schicksals zu ertragen. Leben heißt nicht Atemholen, sondern handeln, seine Organe, seine Kräfte, sein bewußtes Selbst brauchen. „Der bürgerliche Mensch wird geboren, lebt und stirbt in der Sklaverei; bei seiner Geburt zwingt man ihn in das Wickelbett, nach seinem Tode verschließt man ihn in einen Sarg, und solange er Menschengestalt hat, ist er in unsre Institutionen eingeengt."

Die Mutter soll ihr Kind selbst nähren und pflegen, dann werden die Familienbande inniger werden. Ohne Umgang und Pflege verstummt die Stimme der Blutsverwandtschaft. Das Kind muß die Mutter lieben, noch ehe es weiß, daß es seine Schuldigkeit ist. Aber auch umgekehrt kann eine Mutter ihre Sache schlecht machen, wenn sie seine Unbeholfenheit nährt und vermehrt, indem sie ihm alle Unbequemlichkeiten aus dem Wege räumt und es nicht gegen künftige Gefahren wappnet. Man folge doch der Natur; sie erhält die Kinder in beständiger Übung, härtet sie ab, lehrt sie bei guter Zeit, was Schmerz und Qual ist. Schon die durchbrechenden Zähne bringen ihnen Fieber, Husten, Ausschläge, Krämpfe; und sobald es vom Leben Gebrauch machen kann, wird auch sein Lebensprinzip fester. Von den verzärtelten Kindern sterben viel mehr, als von den andern. Also härtet ihren Leib ab gegen Kälte, Nässe, Hunger, Durst und Strapazen! Die Behandlung der Kinder ist meist verkehrt, entweder unterwerfen wir sie unsern Launen, oder unterwerfen uns den ihrigen. Es befiehlt das Kind, ehe es reden kann, und gehorcht, ehe es handeln kann. Es wird ein Mensch nach unsrer Phantasie, aber nicht nach der Natur.

Wie die Mutter die wahre Amme des Kindes ist, so ist der Vater der wahre Lehrmeister. Beide müssen sich aber

über ihr System der Tätigkeit einigen. Der Vater, wenn er nur natürlichen Verstand hat, wird das Kind besser erziehen als der beste Lehrmeister. Der Eifer ersetzt die Kunst. Wer seine Vaterpflichten nicht erfüllt, hat auch kein Recht Vater zu werden. Hier spricht Rousseau seine tiefe Reue aus über sein eigenes Verhalten gegen seine Kinder. Reiche Leute aber bezahlen einen andern, damit er die Pflichten übernehme, die ihnen lästig sind. Meinst du, deinem Sohn einen andern Vater geben zu können? Du gibst ihm nur einen Knecht, der bald einen zweiten aus ihm macht.

Die erste Eigenschaft eines guten Hofmeisters ist, daß er sein Amt nicht um des Lohnes willen tut. Kann der Vater nicht seines Kindes Erzieher sein, so suche er sich einen Freund. Emils Hofmeister muß also jung und selbst gut erzogen sein und soll nun Emils Gespiele und Begleiter sein bis zu dessen 25. Jahre. Emil ist reicher Leute Kind, aber eine Waise, weswegen in diesem Erziehungsroman alles Familiäre und Gemütliche durchaus fehlt. Emil selbst ist nicht hervorragend begabt, und da der Hofmeister weder Krankenwärter noch Arzt sein soll, so ist die Voraussetzung, daß Emil gesund ist. Die Gesundheitslehre ist keine Wissenschaft sondern eine Tugend und besteht in Mäßigkeit und Arbeit. Als Waise muß Emil im ersten Jahr auch eine Amme haben, und hier gibt Rousseau alle möglichen Vorschriften über Kinderpflege.

Das 2. Buch beginnt mit dem neuen Abschnitt im Leben des Kindes, da es sprechen kann. Man gewöhne es nun an Selbstständigkeit. Man tue nicht alles, was das Kind fordert, damit es nicht maßlos im Begehren werde; man versage aber auch nicht zu viel, aber widerrufe nie das Abgeschlagene. Und hier kommt eine sophistische Polemik gegen Locke, der mit den Kindern vernünftig reden will über Grund und Zweck der Gebote und Verbote: Rousseau dagegen will, daß der Knabe nur durch die unerbittliche Notwendigkeit gezügelt werde. Seid vernünftig mit eurem Zögling, aber schwatzt nicht mit ihm von Vernunft. Hütet euch, ihm heute eine Unterweisung zu geben, die ihr ohne Gefahr auf morgen verschieben könnt. Als Beispiel, wie der Knabe zur Ordnung zu bringen sei, führt Rousseau die Geschichte mit der zerschlagenen Fensterscheibe an. Den Kindern

darf die Züchtigung nie als solche auferlegt werden, sondern soll immer nur als die natürliche Folge ihrer Handlungen eintreten.

Was Wahrheit und Lüge anlangt, gibt Rousseau den Rat, vom Zögling nie ausdrücklich die Wahrheit zu fordern, damit er sich nicht versucht fühle, sie zu umgehen. An der Lüge sei der Erzieher oft selber schuld, indem er das Kind jeden Augenblick dies und das sich versprechen lasse. Soll das Kind seine Versprechen halten, so muß man in seinen Forderungen bescheiden sein. Auch vor den Scheintugenden soll man das Kind behüten. Man will es fromm machen und schickt es zur Kirche; aber es langweilt sich nur während des unaufhörlichen Gemurmels der Gebete. Es wird sich bald nach der Zeit sehnen, wo es nicht mehr zu beten braucht.

Locke hat für den ersten Unterricht Fabeln vorgeschrieben, Rousseau kämpft dagegen; sie seien erst dem Jüngling verständlich. Das Kind soll nichts auswendig lernen, weder Sprachen, noch Geschichte, noch Geographie. Das Werkzeug zu der Kinder größtem Elend sind die Bücher. Lesen ist die Geißel der Kindheit. Emil dürfte im 12. Jahre kaum wissen, was ein Buch ist. Lesen soll er erst lernen, wenn ihm diese Kunst Nutzen bringt, sonst langweilt es ihn. Das Interesse kann die einzige Triebfeder sein, die zum Ziele führt. Was der Knabe lernt, soll er verstehen, daher passen für dies Alter nur sinnliche Lerngegenstände. Auch soll der Knabe schlicht und deutlich, zusammenhängend, gut artikulierend und akzentuierend sprechen. Aber man soll ihm keine über sein Verständnis hinausgehende Rollen aus Trauerspielen zu deklamieren geben. Wenn er singt, sollen es nur Kinderlieder sein. Am Messen der Dinge soll er Geometrie, am Zählen soll er die Arithmetik lernen, und Zeichnen soll nur nach der Natur geübt werden.

Das dritte Buch behandelt nun die wichtige Zeit vom 12. bis 15. Lebensjahre. Rousseau meint, in diesem Alter habe das Kind einen Überschuß von Kräften, und dies sei die einzige Zeit im Leben, wo dies der Fall sei. Die sich entwickelnde Neugierde zeigt, wozu die Kräfte zu verwenden sind: zum Lernen; aber ohne Bücher! Bücherweisheit ist ganz unnütz; der Unterricht muß sich auf Erfahrung stützen. Aus Büchern lernt man über die Dinge sprechen, von denen man nichts

versteht. Man muß den Zögling auf die Erscheinungen der Natur aufmerksam machen, damit er wißbegierig werde. Ein schöner Sonnenaufgang soll Veranlassung werden zu Belehrungen über Astronomie. In der Geographie gehe man aus vom Landhaus des Vaters; dann zur nächsten größeren Stadt, dann zu dazwischenliegenden Orten. Er soll von alldem selbst eine Karte entwerfen, um zu erfahren, was die Landkarten bedeuten. In der Physik soll er die Instrumente zu den Experimenten selbst anfertigen, um von allem selbst die Erfahrung zu machen. Es kommt alles darauf an, ihm Geschmack an den Wissenschaften beizubringen. Nur ein einziges Buch soll gelesen werden: Robinson Crusoe. Es soll dies Buch die ganze Bibliothek des Kindes ausmachen. Robinson, der auf seiner einsamen Insel sich alles Nötige selber beschafft, soll des Knaben Ideal sein. Er wird auch auf das denken lernen, was ihm auf einer Robinson-Insel nötig sein wird. Von Locke nimmt Rousseau auch das, daß jeder Knabe ein Handwerk lernen soll.

Das vierte Buch führt die Erziehung fort bis zum 25. Jahre, wo Emil sich verheiratet. Dies Buch ist das armseligste von allen und scheint dafür Zeugnis zu geben, daß Rousseau selbst in dieser wichtigen Lebenszeit nichts Rechtes gelernt hat. Bis zum 15. Lebensjahr hat Emil nur sinnliche Dinge kennen gelernt. Jetzt, wo er mannbar wird, soll er auch die sozialen Verhältnisse kennen lernen. Dazu dient am besten die Geschichte. Er lernt sie am besten aus Geschichtschreibern, welche allein die Tatsachen berichten ohne eigenes Urteil darüber. Dies soll Emil selber besorgen. Nur so könne er Menschenkenntnis sammeln. Thukydides entspreche diesem Ideal am meisten, er sei objektiv, ohne Raisonnement zu geben. Am belehrendsten für Menschenkenntnis sind aber die Biographien, daher ist Plutarch für die alte Geschichte empfehlenswert. Weil im Jünglingsalter auch die Fehler der Jugend sich geltend machen, meint Rousseau, seien jetzt die Fabeln am Platze. Sie belehren ohne zu verletzen. Der Jüngling kann darin seine Fehler widergespiegelt sehen. Jetzt ists auch Zeit, den Jüngling mit Religion bekannt zu machen. Aber Gott und die Seele sind abstrakte Dinge, die sich den Sinnen entziehen. Emil ist

15 Jahre alt geworden und weiß noch nicht, daß er eine Seele hat; vielleicht sei es im 18. Jahre noch zu früh, um es zu erfahren. Wie soll er nun aber in die Religion eingeführt werden? Katechismusunterricht ist eine Dummheit. Der Glaube der Kinder hängt gewöhnlich von der Geographie ab, je nachdem einer in Rom oder Mekka geboren sei, werde er Katholik oder Muhammedaner. In welcher soll Emil erzogen werden? In keiner. Aber er soll instand gesetzt werden zu wählen unter den Religionen durch seine Vernunft. Wie soll das geschehen? Rousseau schiebt zu dem Zweck das Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars ein und legt seine Vernunftreligion dar, die aus Gott, Tugend und Unsterblichkeit besteht. Das ist der Glaube, den alle Vernünftigen teilen können. Der positiven Religion und insbesondere der christlichen Kirche steht dagegen Rousseau durchaus skeptisch und feindlich gegenüber, während wohl selten der Vernunftglaube eine so schöne, feine und begeisterte Darlegung gefunden hat, wie hier im Emile. Die Polemik gegen das Christentum aber hat Rousseau mit Kirche und Staat in Konflikt gebracht.

Die Religion hat nun nach Rousseau die Aufgabe, ein Regulator der Leidenschaften zu sein. Es ist die Zeit, da die geschlechtlichen Triebe erwachen. Der Hofmeister hat auch darüber seinem nun erwachsenen Zögling Belehrung zu erteilen. So wird Emils Naturell entwickelt, und es muß der aufkeimenden Sinnlichkeit eine andere Richtung gegeben werden. Sie wird geregelt, indem immer mehr die Vernunft angebaut wird. Geistige Objekte mäßigen die Eindrücke sinnlicher Gegenstände. Eben zu dem Zweck ist der Zögling auf die Ursache aller Dinge geführt worden. Damit ist er der Herrschaft der Sinne entzogen. Es war natürlich, daß er sich vom Erforschen der Natur zum Aufsuchen ihres Schöpfers erhob.

Jetzt wird auch Emile oft in die Lage kommen, darüber nachzudenken, was dem menschlichen Herzen schmeichelt und was ihm zuwider ist. Er fängt also an, über den Geschmack zu philosophieren. Dies Studium ist seinem Alter angemessen. Man führe ihn also sowohl in die Literatur ein, als ins Theater, denn dieses hat keinen moralischen, sondern ästhetischen Zweck. Damit ist die Erziehung Emils vollendet. Also Literatur und

Theater bilden den Schluß der Naturerziehung; sie sollen den Naturmenschen vollenden!

Das fünfte Buch stellt uns die Erziehung Sophies dar. Sie ist einfach, und das Hauptgewicht wird auf die Bildung ihres Geistes gelegt. Sie lernt alles, was sie als Gattin und Mutter nach Rousseaus Meinung brauchen kann.

Wir denken, daß ein solches normal und ideal erzogenes Paar von Naturmenschen nun auch sicher das Glück findet, für das Rousseau schwärmt, daß hier wirklich die natürliche Erziehung ihre Triumphe feiert in einer glücklichen Ehe und einem zufriedenen Lebensgang. Aber weitentfernt! Rousseau überhebt uns aller Kritik seiner Erziehungsmethode und spricht seinen Tendenzen selber das vernichtendste Urteil, indem er uns die Lebensschicksale dieses Normalpaares weiter erzählt. Ihre Ehe fällt unglücklich aus. Sie verlieren ihre beiden Kinder. Sie selber, diese Ausbunde guter Erziehung, werden durch das Gesellschaftsleben korrumpiert. Sophie läßt sich verführen. Emil flieht aus Verzweiflung und gerät in Algier in Sklaverei. Das ist das Ende dieser Erziehungsherrlichkeit.

Trotzdem wurde dieser „Emile" das Rezept, nach welchem zahllose junge Adlige in Frankreich erzogen wurden und in Ländern, die auch nach der Revolution ihre Bildung noch aus Frankreich bezogen. Aus diesen nach Rousseaus Theorien für keinen bestimmten Beruf, sondern nur für ein allgemeines Menschentum erzogenen, mit keinem soliden Wissen ausgerüsteten, nur nach ihrer Individualität und ihrem Geschmack leben wollenden jungen Adligen rekrutierte sich dann die jeunesse dorée, die seitdem zuerst in Frankreich aufkam und daselbst den Adel untauglich machte, seine Stelle an der Spitze des Volkes wiedereinzunehmen. Eben darum hat auch die Monarchie in Frankreich keinen festen Boden mehr fassen können. Nicht bloß die Gleichheitsgedanken des contrat social entwurzelten die Monarchie, sondern auch die pädagogischen Gedanken im Emile erzogen ein für die Monarchie untaugliches Geschlecht. Seit Rousseau ertragen die Franzosen nur noch eine zur Anarchie neigende Republik oder ein auf Militarismus gestütztes Imperium. Auch der Emile hatte sozialpolitische Folgen.

Der Grundirrtum alles pädagogischen Naturalismus besteht darin, daß der Mensch ausschließlich aus seiner Natur heraus zur möglichsten Entfaltung seiner natürlichen Individualität soll erzogen werden, während doch Zweck der Erziehung sein muß, den Menschen über seine individuelle Natur hinauszuheben und ihn zum Herrn seiner Natur zu machen; indem ihm höhere, geistige, ideale, göttliche Kräfte und Lebensprinzipien eingepflanzt werden. Nicht bloße Naturmenschen, sondern Geistesmenschen sind zu erziehen, denn nicht die Natur, sondern der Geist verleiht dem Menschen seinen Wert.

§ 29.

Der Philanthropismus und sein Bildungsideal.

Suchte der pädagogische Naturalismus in England und Frankreich gegenüber dem Raffinement einer reichen, üppigen, genußsüchtigen, die Jugend verzärtelnden Kultur naturwüchsige Einfachheit, und einfache Natürlichkeit in der Erziehung zur Geltung zu bringen, und sollte an die Stelle des galant homme das Ideal des Naturmenschen treten d. h. des seiner Natur gemäß erzogenen Menschen, so mußte dieses Bildungsideal in Deutschland bedeutende Modifikationen erleiden, nicht bloß weil in dem verarmten Lande die Gefahr einer verzärtelnden Erziehung der Jugend viel weniger vorhanden war, sondern auch weil das allgemeine Erziehungswesen in Deutschland überall einen bürgerlichen Anstrich hatte und längst nicht mehr sich bloß auf die aristokratischen Kreise beschränkte. Hier trat das rationalistische Prinzip, das im Naturalismus enthalten ist, mehr in den Vordergrund und wendete sich gegen die pietistisch-religiöse Richtung, welche die Erziehung seit dem Ende des 17. Jahrhunderts eingeschlagen hatte. Schon von Rousseau war die positiv-christliche Religion als mit der natürlichen Religion in Widerspruch stehend und als unvernünftig bekämpft worden. Der Kampf für die rationalistische Auffassung der Religion und gegen das positive Christentum, wie es durch Bibel und Katechismus in der Schule herrschte, wurde nun in Deutschland zur Hauptsache. Und weil die Schule die Pflanzstätte dieses Christentums war, wurde der Kampf zwischen

Rationalismus und Pietismus hauptsächlich auf dem Gebiet der Schule geführt und dauerte da über 100 Jahre lang fort, auch nachdem die eigentlich pietistische Geistesrichtung längst ihre Kraft und Bedeutung verloren hatte; denn es war nicht bloß ein Kampf wider den Pietismus als solchen, sondern überhaupt wider die positive Religion selbst. Das Christentum sollte einem allgemeinen Menschentum weichen. Das reformatorische Bildungsideal war der freie, auf Bibel und Gewissen gestellte Christenmensch gewesen. Der Pietismus hatte daraus den unfreien, an den Katechismus und die Bekenntnisformeln gebundenen Christenmenschen gemacht: diesem gegenüber sollte nun der freie, nur auf Natur und Vernunft fußende Mensch zu seinem Rechte kommen. Die Vertreter und Verbreiter dieser Geistesrichtung in Deutschland glaubten damit der Menschheit selber am besten zu dienen und sie zur Vollkommenheit bringen zu können. Einen bessern Dienst kann man ja der Menschheit nicht leisten, als ihre Glieder nach den Gesetzen der Natur und Regeln der Vernunft nach allen ihren Anlagen, Kräften und Fähigkeiten auszubilden. Das war ihre Meinung. Auf diese Weise muß mit der Vollkommenheit zugleich die Glückseligkeit der Menschheit erreicht werden. Daher sind die Erzieher die besten Beförderer des Menschenwohls. So dachten die Männer dieser Richtung; darum nannten sie sich selber Philanthropen und ihre Erziehungsanstalten Philanthropine; und so belegt man diesen ganzen, deutschen, rationalistischen, auf allgemeine Menschenbildung zielenden Naturalismus mit dem Namen Philanthropismus.

Obwohl aber die rationalistische Denkweise in der Religion nur das wollte gelten lassen, was durch die natürliche Vernunft erkennbar und beweisbar sei, so ist ihr die Religion doch kein bloßes Erzeugnis des Intellektes oder des Wissenstriebes, vielmehr hat schon Rousseau sich gegen den Deismus erklärt, dem die Religion reine Vernunftsache war, und hatte im „Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars“ mit begeistertem Worte die Religion als Gefühlssache gepriesen, die nicht aus dem Kopf, sondern aus dem Herzen stammt. Der pädagogische Rationalismus folgte auch in Deutschland diesen Spuren. Trotz allem ihrem Rationalismus, mit dem sie die christliche Religion

kritisch durchsäuern, sind die Hauptvertreter dieser Richtung doch begeisterte und gefühlselige Verehrer der Religion, welche sie nur von allem Aberglauben und aller Unvernunft reinigen wollen. Ihrer Vernunftreligion aber geben sie einen möglichst sentimentalen Anstrich. Dies sollte der Ersatz sein für die Nüchternheit dieses Vernunftglaubens, dessen Wesen doch nur in Aufklärung des Verstandes und in Polemik gegen alles Mystische und Wunderbare in der Religion bestand und der außer dem gesunden Menschenverstand keine Autorität wollte gelten lassen.

Zu den drei Hauptwahrheiten der rationalistischen Aufklärung gehörte aber außer Gott und Unsterblichkeit die Tugend; und so trat nun die Sittenlehre an die Stelle des religiösen Dogmas. Die Moral war ja das Mittel, wodurch der Lebenszweck, die Vervollkommnung des Menschenwesens und die Glückseligkeit, sollte erreicht werden. Der Religionsunterricht wurde daher zum bloßen Moralunterricht. Die Dogmen des Christentums also ließ man fallen, um so mehr wollte man die christliche Sittenlehre aufrecht erhalten, welche als die reinste Moral und vollkommenste Tugendlehre galt. Und weil man nun die Moral für das eigentliche Wesen des Christentums ansah, nahmen diese rationalistischen Moralisten auch für sich den Namen, die wahren Christen zu sein, in Anspruch.

Zum Bildungsideal dieser Denkrichtung gehörte aber auch, daß dem Unterricht alles Schwierige und Beschwerliche genommen und alles Lernen möglichst leicht, angenehm, ja zum Spiel gemacht wurde. Man tadelte mit Recht, wenn zu Magdeburg im Jahre 1780 noch „die Mägdlein mit Rutenhieben gezwungen wurden auswendig zu lernen: 1. den Katechismus Luthers, 2. die Fragestücke über denselben, 3. ein Spruchbuch, 4. die Psalmen, 5. die Sonn- und Festtagsevangelien, 6. das Gesangbuch und 7. den Himmelsweg", aber man ging zu weit, wenn man an die Stelle der Rutenhiebe Äpfel, Birnen und allerlei Backwerk setzen wollte, wenn die Kinder beim Unterricht auf Schaukelpferden sitzen durften, wenn spielen und lernen nicht unterschieden wurde, wenn gar nichts mehr sollte memoriert werden, wenn Orden, Geschenke und Geldprämien

den Eifer anspornen sollten. Mit der Schwierigkeit und Mühe des Lernens verzichtete man auch auf Gründlichkeit, Ausdauer und Genauigkeit desselben. Die Kinder lernten von allem etwas, wußten aber nichts recht und ganz. An die Stelle der Bücherweisheit, die man in der Schule lerne, solle das treten, was man in Gottes freier Natur aus Erfahrung selbst entdecken, selbst beobachten, selbst begreifen könne; alles darüber hinaus sei unvernünftige Quälerei der Jugend. Damit wurde aber alles Lernen äußerst lückenhaft und oberflächlich. Den Kindern konnte nie zum Bewußtsein kommen, daß Kenntnisse zu erwerben kein Spiel und Zeitvertreib, sondern ernste Arbeit und edle Pflicht ist.

Das rationalistische Bildungsideal litt aber noch an einem ganz besondern Mangel, den die damalige Zeit merkwürdiger Weise gerade für einen besondern Vorzug ansah und pries. Diese Philanthropen betrachteten alles in der Welt nur vom Nützlichkeitsstandpunkt aus höchst nüchtern, hausbacken und verstandesmäßig; ihnen fehlte aller geistige Schwung, alle Poesie; ja die Phantasie hielten sie für einen abscheulichen und schädlichen Fehler der Menschennatur. Was keinen greifbaren Nutzen brachte, hatte bei ihnen keinen Wert, keine Daseinsberechtigung, denn nach ihrer Glückseligkeitslehre hatte die ganze Welt keinen andern Zweck als den, den Menschen zum Nutzen und Genuß und zur Befriedigung seiner Bedürfnisse zu dienen. Daher schätzte auch ein Campe die Verdienste eines Bierbrauers Mumme, der ein neues, gutes Bier, und Jürgens, der das Spinnrad erfunden, für höher als die Verdienste eines Homer und Virgil; denn nützliche Geschäftigkeit zur Nahrung und zum Wohlstand der Familien und Länder sei schätzbarer als die erstaunlichsten Früchte des Geistes. Derselbe Campe konnte dem Rheinfall bei Schaffhausen keinen Geschmack abgewinnen, weil es nützlicher wäre, wenn der Rhein gemäßigt und regelmäßig einherführe, damit er Handel und Gewerbe befördere. Und ein andrer Hauptbeförderer dieser Geistesrichtung, der Buchhändler Nicolai, meinte, noch nie habe eine Nation eine solche Sammlung von kritischen Querköpfen gehabt, als seit ein paar Jahren die deutsche, weshalb die Aufnahme Kants und Fichtes in die Akademie der

Wissenschaften zu Berlin verhindert werden müsse, denn Nicolai konnte sich nur für das Platte, Handgreifliche, Nützliche begeistern.

Noch darf aber ein charakteristischer Zug dieser philanthropistischen Geistesrichtung nicht übersehen werden. Es ist ihr Kosmopolitismus. Diese Männer sind so tief überzeugt, daß Naturalismus und Rationalismus zur Glückseligkeit des Menschen führen, und sie sind so begeistert für Menschenwohl und Weltverbesserung, daß sie im Geiste schon die ganze Menschheit unter dem Banner von Natur und Vernunft geeinigt in glückseliger Brüderlichkeit sehen. Darum möchten sie auch eine kosmopolitische Wirksamkeit ins Große und Ganze entfalten und alle politischen und nationalen Schranken überspringen. Der Menschheitsgedanke regt sich wieder in den Geistern, und das gibt dieser ganzen Richtung ihren agitatorischen Schwung und macht sie zu einer der interessantesten Kulturerscheinungen jener Zeit. Die Stoiker hatten seiner Zeit zum ersten Mal die Einheit und Gleichheit des ganzen Menschengeschlechts im Occident proklamiert auf Grund dessen, daß alle Vernunftwesen für Wahrheit und Tugend geschaffen seien. Das Christentum ergriff diese Idee und suchte auf Grund des Erlösungsgedankens aller von der Sünde durch Jesum Christum alle Völker und Nationen in der Einheit der Kirche zur Menschheit zusammenzufassen. Die Reformation hatte diese Einheit zersprengt und die Nationen wieder selbständig gemacht. Aber nun im XVIII. Jahrhundert regt sich allenthalben wieder der Trieb nach Vereinigung, Zusammenschluß der getrennten Menschheitsglieder. Rousseaus Bedeutung ist es, daß durch ihn dieses geheime Streben ausgesprochen wurde als Forderung von Natur und Vernunft. Er teilte das Losungswort der Gleichheit und Brüderlichkeit aus, und wenn seine Anhänger in Frankreich dies Ideal durch eine große politische Revolution zu verwirklichen strebten, so suchten seine Anhänger in Deutschland, der politischen Unruhen müde, dasselbe Ideal durch eine friedliche Revolution auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung zu erreichen. Durch natürliche und vernünftige Erziehung sollten alle Menschen Brüder werden und zu gleicher Bildung, Tugend und Glückseligkeit gelangen,

darum waren alle diese Aufklärer von Lavater in Zürich und Iselin in Basel bis Kant in Königsberg zugleich Kosmopoliten. Ihre Philanthropine sollten die Geburtsstätten und Wiegen der neuen Menschheit sein. Freilich macht es dann einen teils wehmütigen, teils komischen Eindruck, wenn man sieht, mit welch kleinlichen, ja kindischen, wenn nicht verkehrten Mitteln und Praktiken man in diesen Philanthropinen hantierte und die neue, bessere Menschheit aufpäppeln wollte. Aber wenn man auch keine neue Menschheit da produziert hat, eines hat das Philanthropin dieser Kosmopoliten doch erreicht: daß wenigstens der deutschen Jugend die Perücken genommen und der Zopf abgeschnitten wurde, die mit dem Ideal des galant homme auch die deutsche Jugend verunziert hatten.

Das Bildungsideal der Philanthropisten war also der in religiösen Dingen wohl aufgeklärte, durch Tugend und Sittlichkeit seine und seiner Mitmenschen Glückseligkeit befördernde Weltbürger, der durch nützliche Geschäftigkeit seine und der ganzen Welt Vollkommenheit zustande bringt.

Es ist das Ideal des kleinbürgerlichen, bescheidenen, arbeitsamen Deutschen jener Zeit, der es in der Welt doch zu etwas Erklecklichem bringen und Gott und der ganzen Menschheit zum Wohle dienen möchte in Tugend und Glückseligkeit.

§ 30.

Joh. Bernh. Basedow und das Philanthropinum in Dessau.

Johann Berend Bassedau oder, wie er sich später nannte, Joh. Bernhard Basedow ist der Begründer des deutschen Philanthropismus, dessen Signatur ganz in Basedows Persönlichkeit wurzelt und mit seiner Wirksamkeit verflochten ist. Basedow wurde 1724 zu Hamburg geboren. Sein Vater, ein Perückenmacher, wird vom Sohn als ein Mann von finstrer Strenge geschildert; seine Mutter soll bis zum Wahnsinn melancholisch gewesen sein, so daß er auch von deren Erziehungsweise nichts Gutes berichten kann. Es kam mit dem Sohne so weit, daß Ränke aller Art ihm zur Gewohnheit wurden; er machte also viel Not und litt viel Not. Daher entfloh er dem Elternhaus und trat bei einem Landarzt in Holstein in

Dienst. Hier erfuhr er, was Menschenliebe sei, und verbrachte da die glücklichsten Tage seines Lebens. Auf Zureden des Arztes kehrte er heim und durfte nun die Johannisschule weiter besuchen, dann 3 Jahre lang das akademische Gymnasium. Hier gewann besondern Einfluß auf ihn H. S. Reimarus, der über philologische und philosophische Gegenstände Vorträge hielt. Bei ihm lernte er die Anfangsgründe der Wolffschen Philosophie und die Hauptgrundsätze der rationalistischen Theologie, wie sie in des Reimarus Schrift: „Die vornehmlichsten Wahrheiten der natürlichen Religion" niedergelegt sind. Die Ideen von der Verbesserung der häuslichen Erziehung, von der Hebung der Sittlichkeit, Übung der Tugend durch Gewohnheit und Vernunft, von der ausschließlichen Richtung der öffentlichen Schulen auf bloßen Unterricht kehren bei Basedow zu oft wieder, als daß man nicht vermuten müßte, er habe sie schon in früher Jugend aus des Reimarus Schriften aufgenommen. Aber Reimarus hat auch auf die ganze religiöse Denkweise Basedows Einfluß gehabt, die sich bei ihm sehr früh in Gegensatz stellte zu der streng kirchlichen seines Vaterhauses. Einige Stipendien ermöglichten ihm dann das Studium in Leipzig; er hörte aber wenig Vorlesungen und suchte sich durch Privatlektüre weiterzubilden. Nach drei Semestern kehrte er nach Hamburg zurück und nahm 1748 eine Hauslehrerstelle an bei einem Herrn von Qualen in Holstein. Nach einer neuen Methode, die aber Montaigne und Locke schon empfohlen hatten, suchte er dem siebenjährigen Zögling das Latein beizubringen. Es ist die Sprechmethode, wonach nicht durch grammatischen Schulunterricht sondern durch Gespräche auf Spaziergängen und über alle möglichen Gegenstände, die Umgang und Erfahrung darbieten, der Knabe spielend und ohne große Anstrengung vom lateinsprechenden Lehrer die Übung im Lateinsprechen erlangen soll. Dann erst soll lateinisch auch gelesen und geschrieben werden. Basedow glaubte damit so glänzende Erfolge erzielt zu haben, daß er seine Methode zum Thema einer Dissertation machte, womit er sich zu Kiel die Magisterwürde erwarb.

Auf seines Patrons und Klopstocks Empfehlung erhielt Basedow im Jahre 1753 die Professur für Moral und schöne

Wissenschaften an der Ritterakademie zu Soröe auf Seeland in Dänemark. Hier schrieb er eine „praktische Philosophie für alle Stände", worin er auch eingehend von Erziehung und Unterricht der Kinder handelte. Als vernünftigen Zweck der Erziehung bezeichnet er: die Kinder sollen glückselige und gemeinnützige Menschen werden. Gellert äußerte sich lobend über die hier dargelegte Erziehungsmethode und hielt sie für praktischer als die Rousseaus.

Wegen Verdachts, daß er die Kirchenlehre bestreite, wurde er aber 1761 als Lehrer an das Gymnasium zu Altona versetzt. Da er hier nur drei Stunden Unterricht zu geben brauchte, hatte er Zeit seine „Philalethie" oder „Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft bis in die Grenzen der glaubwürdigen Offenbarung" zu veröffentlichen. Schon hier sind Reformpläne für „die öffentlichen Schulen aller Stufen" dargelegt. Auch sein „Auszug aus der Bibel" 1766 verfolgt den didaktisch-pädagogischen Zweck der Aufklärung. Daraus entspannen sich zahlreiche Streitigkeiten mit der Hierarchie, die Basedows Ausschluß vom Abendmahl und seine Enthebung vom Amte erwirkte, wobei ihm jedoch der Gehalt verblieb. Gleichwohl fuhr er fort in überreicher Produktion religiös aufklärerischer Schriften. Nachdem aber Rousseaus Emile auch in Deutschland ungeheures Aufsehen erregt hatte und auch Basedow ihn kennen lernte, reifte in ihm der Entschluß, sich wieder ganz der Erziehungs- und Schulreform zu widmen; und so erschien 1768 seine „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt." Hier fordert Basedow eine selbständige, von der Kirche unabhängige, staatliche Schulbehörde, ein „Edukations- oder Studienkollegium", das unmittelbar von der Majestät abhängt und die höchste Aufsicht über die Schulen des Landes als eines der wichtigsten Reichsgeschäfte verwaltet. Diesen Gedanken hat zwar Basedow seinem Zeitgenossen und Freunde Ehlers, Rektor in Oldenburg und Altona, entlehnt, aber durch ihn ist er in weitern Kreisen bekannt und wirksam geworden. Der Hauptzweck der „Vorstellung" ging aber dahin, Beiträge zu sammeln für eine „Schulbibliothek" oder ein „Elementarwerk", das Basedow

herauszugeben wünschte. Durch seine äußerst rührige Agitation erhielt auch Basedow bis zum Jahre 1771 nahezu 13000 Tlr., darunter 900 Tlr. von Christian VII., König von Dänemark, 1000 Tlr. von der Kaiserin Catharina II. und 500 Tlr. vom Thronfolger Paul von Rußland; auch 1400 Tlr. aus der Schweiz durch Iselin und Lavater; wie die Freimaurerlogen, so steuerten sogar hohe katholische Geistliche bei, wie der Abt Felbiger zu Sagan und der Abt Nikolaus von der Flüe von Maria-Einsiedeln. So verstand es Basedow, das durch Rousseau in ganz Europa geweckte Interesse für eine Reform des Erziehungswesens geschickt seinen Projekten zuzuwenden und für seine Person auszubeuten. Im Jahre 1770 erschien also das „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" in 11 Hauptstücken. Es sollte eine „allgemeine Pädagogie oder Scholastik" sein. Im gleichen Jahre kam noch „des Elementarbuchs für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen erstes Stück" heraus. Bald darauf auch das zweite und dritte Stück mit Kupfern. Das Methodenbuch und und Elementarbuch zusammen nannte Basedow nun „Das Elementarwerk." Das Methodenbuch hatte bald noch zwei Auflagen. Die Schweizer Iselin und Lavater schwärmten für Basedow, nannten ihn „den größten Wohltäter des Menschengeschlechts" und waren entzückt von seinem Werk. In Deutschland aber fand es bald scharfe Kritiker. Der Göttinger Gelehrte Prof. Schlözer veröffentlichte eine Kritik über Basedows ganzen Erziehungsplan, besonders über dessen Methoden- und Elementarbuch, weil „Plan und Werk nicht bloß im Grunde höchst fehlerhaft, sondern auch äußerst gefährlich" sei, da er uns Emile bilde, die nicht bloß wie der Rousseauische sonderbare und widernatürliche, sondern sogar für die menschliche Gesellschaft schädliche Geschöpfe werden. Was er unter dem Namen eines Universalelementarbuchs verkaufe, sei ein nicht nur unbrauchbares sondern auch schädliches Buch. 1774 erschien das Ganze unter dem Titel „des Elementarwerks erster, zweiter, dritter und vierter Band" mit schmeichlerischen Widmungen an Joseph II., Katharina II., Christian VII., Großfürsten Paul und Fürsten Leopold von Dessau und zuletzt ein Denkmal dem Publikum, das ihm mehr als 15000 Tlr. dazu gesteuert hatte.

Von den 100 Kupfertafeln waren 82 von Chodowiecki, dem damals beliebtesten Maler in Deutschland. Goethe urteilte, daß „die Zeichnungen noch mehr als die Gegenstände zerstreuen, da in der wirklichen Welt doch immer nur das Mögliche beisammensteht. Das Elementarwerk zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen nebeneinandersteht, weswegen es auch jener sinnlich-methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssen." Nach Basedows Absicht sollte es aber den orbis pictus des Comenius ergänzen und übertreffen.

Den Abschnitt aus dem Methodenbuch über Erziehung der Prinzen gab Basedow 1771 auch noch besonders unter dem Titel „Agathokrator" heraus. Er benutzt die Gelegenheit, um den neuen Plan einer Musteranstalt darzulegen, in der seine Grundsätze und Methoden praktisch angewandt und zum Heil der Menschheit verwirklicht werden sollten. Er bat wieder die Menschenfreunde um Unterstützung für die Ausführung seines Vorhabens. Um aber das Publikum zu überzeugen, daß seine Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts praktisch durchführbar und erfolgreich seien, ließ er seine eignen Kinder durch seinen Gehilfen Wolke von frühster Jugend an nach seiner Weise unterrichten. Es gelang allerdings, aus dem Töchterchen „Emilie" ein Wunderkind zu machen. Wolke reiste mit ihm nach Leipzig und produzierte das sechsjährige Kind vor einer Anzahl gelehrter Männer, die über eine Stunde lang sich mit dem Kinde in deutscher, französischer, lateinischer und dänischer Sprache unterhielten. Emilie las und explizierte französisch eine kleine Erzählung und lateinisch eine Fabel des Phädrus, die ein Professor nach Gutdünken gewählt hatte. Auch mit seinem dreijährigen Sohn begann Basedow dasselbe Kunststück, aber der Knabe starb schon im sechsten Lebensjahr. Basedow selbst erklärte 1775, er habe den Unterricht Emiliens vielleicht zum größten Nachteil des Kindes zu sehr beschleunigen müssen, „um die Welt von den Vorzügen seiner Methode durch ein wirkliches Beispiel zu überzeugen." Der edle Fürst Leopold Friedrich Franz von Dessau aber ermöglichte

die Ausführung, indem er Basedow einen Gehalt von 1100 Tlrn. und ein Gebäude für die Anstalt nebst 12000 Tlrn. zur Einrichtung und zum ersten Unterhalt hergab. In schwulstig und ruhmredig geschriebenen Schriften „Das in Dessau errichtete Philanthropinum“ und „Für Kosmopoliten etwas zu lesen, zu denken und tun“ benachrichtigte Basedow die Weltbürger von der Gründung dieser „normalen Musterschule der Menschenfreundschaft“, in welcher „Reiche für Geld zu Menschen gebildet, Ärmere für wenig Geld unter dem Namen Famulanten zu Schullehrern“ erzogen werden sollten, wie Basedow erklärte. Die Anstalt wurde 1775 eröffnet, und mit vieler Mühe wurden 9 Pensionäre und 6 Famulanten aufgetrieben, die Basedow mit Wolke und zwei Lehrern unterrichtete. Die 22000 Tlr., welche Basedow vom Publikum forderte zur vollständigen Ausführung seiner hochfahrenden Projekte, erhielt er nicht, aber der Anfang war gemacht. Über die innere Einrichtung erfahren wir allerlei Sonderbarkeiten. Die Knaben hatten alle gleiche Tracht, leichte Kleidung mit offenem Hals, den Hemdkragen über den Rock geschlagen, kurzgeschnittene Haare. Die Kost war sehr einfach. Monatlich gab es einen Kasualtag, an dem die Knaben bis 2 Uhr fasten mußten, dann gab es nur kalte Kost, und des Nachts mußten sie im Freien oder auf harter Diele schlafen. Neben der scheinbaren Gleichheit wurden aber sorgfältig die Standesunterschiede gepflegt. Die Woche war eingeteilt in 2 Standestage, 2 Meritentage und 2 Reichtumstage. An den Standestagen hatten die bessern Famulanten den Vorrang bei Tisch, dann kamen Grafen, Freiherrn, Adlige und Bürgerliche. An den Meritentagen saßen die oben an, welche sich im Unterricht durch Fleiß die meisten guten Punkte verdient hatten. An den Reichtumstagen hatten die den Vorzug, deren Eltern die Anstalt mit Geschenken unterstützen. Die Disziplin wurde geübt durch Streichung der Meritenpunkte, durch Handarbeit statt der Studien, durch Einsperren in ein kahles Zimmer mit hochgelegenem Fenster neben dem Spielplatz der Kinder. Die 24 Tagesstunden waren so eingeteilt, daß 7 Stunden für Schlaf, 5 für die Studien, 5 für Tanz, Fechten, Leibesübungen, Musik, 6 für Mahlzeiten, Spiel, Handarbeit und 1 für Ordnung der Sachen und Räume bestimmt

waren. Unterrichtet wurde Deutsch, Französisch, Latein nach Basedows Sprechmethode. Für den Realunterricht war das Elementarwerk maßgebend. Um Interesse für das Philanthropin zu wecken, veranstaltete Basedow schon 1776 ein öffentliches Examen, wozu er sich in seiner phantastisch ruhmredigen Weise von den Regenten und Staaten besondre Kommissarien erbat zur Untersuchung der Einrichtungen und wichtigen Erfolge seiner Anstalt. „Die Wirkungen, die schon geschaut werden können, zeigen, es sei wahr, was wir versprechen. Im Erzählen und wenn man die Mittel nicht sieht, sind sie unglaublich. Wir versichern bei Strafe des Hohngelächters, es werde an dem gesagten 15. Mai im Philanthropin den verständigen Vormündern der Menschheit im Schulwesen so viel Wichtiges zu sehen, zu hören, zu untersuchen, zu beratschlagen gegeben werden, daß es der Mühe wert wäre, einige von ihnen auf Befehl des deutschen Reichstags, aus Kopenhagen, Petersburg und den entferntesten Gegenden zu uns zu senden, weil es vermöge der Rechenkunst Pflicht ist, in Ansehung guter Werke, die von großer Wirkung sein können, nach Wahrscheinlichkeit zu handeln. Gott, du Vater der Nachwelt, schaff uns, wir flehen zu dir, Gehör bei den weisen Weltbürgern.“ Die anwesenden Fremden, darunter Freiherr von Rochow und eine Anzahl Pädagogen, bewunderten die Leistungen der Schüler, besonders die Künste des Wunderkindes Emilie, aber die Ansichten waren sehr geteilt über dies ganze Verfahren. Kant empfahl brieflich die Anstalt, Oberlin und von Rochow unterstützten sie mit Gaben, aber eine große Zahl bedeutender Schulmänner tadelte und warnte. Herder schrieb an Hamann: „Mir kommt alles schrecklich vor, wie ein Treibhaus oder ein Stall voll menschlicher Gänse. Man erzählte mir neulich eine Methode, in 10 Jahren Eichwälder zu machen: wenn man den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel nähme, so schösse alles über der Erde in Stamm und Äste. Das ganze Arkanum Basedows liegt, glaube ich, darinnen, und ihm, den ich persönlich kenne, möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen.“

Obwohl sich die Pensionäre mit der Zeit mehrten und auch Beiträge flossen, wollte die Anstalt nicht gedeihen und

würde ohne die Bemühungen des Fürsten mehrmals aufgegeben worden sein, da Basedow zur Direktion wenig geeignet war. 1776 trat Campe an seine Stelle und Basedow behielt nur die Rechte des Kurators und Leiters der Gewissensübungen. Nach zahlreichem Wechsel im Lehrerpersonal trat endlich 1778 Basedow ganz aus und lebte an verschiedenen Orten, von 1785—1790 in Magdeburg, mit theologischer und pädagogischer Schriftstellerei beschäftigt. Sein letzter Wunsch: „Ich will seziert sein zum Besten meiner Mitmenschen" konnte ihm der Hitze wegen nicht erfüllt werden. Nachdem die Anstalt längst ihren Namen vertauscht und sich nur Edukationsinstitut genannt hatte und auch in Erziehung und Unterricht die Absonderlichkeiten mehr und mehr weggefallen waren, ohne daß sie zu Gedeihen und Blüte hätte kommen können, wurde sie im Jahre 1793 vom Fürsten aufgelöst. Die unmittelbare Einwirkung des Instituts auf das deutsche Schulwesen war eine sehr unbedeutende, denn die Originalitäten seiner Einrichtungen waren nur Übertreibungen und Verzerrungen der von Locke und Rousseau aufgestellten Ideen, welche von den meisten Schulmännern verworfen wurden. Vielleicht hat der preußische Minister Freiherr von Zedlitz, der dem Philanthropismus stets wohlwollend gegenüber stand, den Gedanken der Errichtung des Oberschulkollegiums (1787) den Schriften Basedows entnommen, indem er teilweise dieselben Motive dafür, die Basedow vorgebracht, angibt.

Basedows Erziehungslehre, die zuerst in der praktischen Philosophie und dann im Methodenbuch ihre wiederholte Darstellung fand, braucht nicht besonders vorgeführt zu werden, da sie sich überall enge an Locke und dann an Rousseau anschließt. Sie enthält dieselben Gedanken, z. B. daß die Erziehung mit der Geburt schon beginnen muß, daß die Wiege überflüssig, Abhärtung nötig ist. Die Abweichungen von seinen Mustern sind selten. Basedow will im Gegensatz zu Rousseau, daß das Kind mit andern Kindern erzogen werde. Während Rousseau über die Erzeugung des Menschen erst im reifen Alter mit dem Zögling redet, will Basedow, daß es schon im 10. Jahre geschehen soll, wie davon in plumper und lächerlicher Weise im Philanthropin beim Examen die Probe gegeben wurde. Rousseau will auch erst mit dem erwachsenen

Zögling von Gott und Religion reden, Basedow tut es in frühester Jugend, sobald das Kind seine Seele vom Leib unterscheiden könne. Es dürfen aber keine Worte oder Sätze gelehrt werden, mit denen die Kinder falsche Begriffe verbinden könnten. Wodurch Basedow Aufsehen erregte, das war die Sprechmethode, wodurch er das Sprachenlernen dem Schüler zum mühelosen Spiel zu machen versprach. Nach dem einstimmigen Urteil der Sachverständigen brachte er es aber nur dahin, daß die Kinder über einige Dinge lateinisch Rede und Antwort geben konnten, aber weder eine gründliche Kenntnis der Sprache, noch Fertigkeit die lateinischen Schriftsteller zu lesen, erzielt wurde. Am Philanthropin kam jedermann zu Schaden, nur Basedow selbst erwarb dabei 14000 Tlr. Vermögen.

Gleichwohl war Basedows Wirksamkeit sehr erfolgreich, denn durch seine zahlreichen agitatorischen Schriften gelang es ihm, ein dauerndes Interesse für das Erziehungswesen bei allen Gebildeten in Deutschland und weit über dessen Grenzen hinaus, in den nördlichen Reichen und in der Schweiz zu wecken. Alle nahmen Notiz von seinen Projekten und mußten sich für oder wider entscheiden. Seit Luthers Brief an die Ratsherren hat keine Schrift ein so allgemeines und werktätiges Interesse für Erziehung und Unterricht erregt, als die „Vorstellung" von 1768; so urteilt sogar ein Niemeyer im Jahre 1798.

Kant schrieb auch ganz richtig, daß das Philanthropin in gewisser Weise die einzige Schule sei, „bei der die Lehrer die Freiheit hatten nach eignen Methoden und Plänen zu arbeiten, und wo sie unter sich sowohl, als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen". Es war eine pädagogische Versuchsstation für Erziehungsexperimente, in welcher negativ, aber endgültig erwiesen wurde, daß der Unterricht nicht als Spiel darf betrieben werden und daß das Lateinlernen etwas anders betrieben werden muß, als französisch Parlieren lernen.

Ein weiteres Verdienst des Philanthropismus ist, daß er die Erziehung vor den Unterricht stellte und jene für den wichtigsten Teil der Pädagogik erklärte, auch für die Schulen. Daß die Schulen nicht bloße Unterrichtsanstalten sein dürften, sondern Erziehungsanstalten sein sollen, dies hat der Philanthropismus zum allgemeinen Bewußtsein gebracht.

Sein Verdienst ist auch die Einführung der Leibesübungen und der Körperpflege in die Erziehung. Er hat die Turnübungen in besondern Turnstunden eingeführt.

Das Philanthropin in Dessau hat auch den Anstoß gegeben zur Gründung unzähliger Erziehungsinstitute in vielen Ländern. Es wurde Mode, daß die vermöglichen Stände ihre Kinder in Pensionen erziehen ließen. Dadurch wieder wurde der Eifer zur Verbesserung der öffentlichen Schulen angespornt.

Endlich wurde durch das Elementarwerk ein ganz neuer Zweig der pädagogischen Literatur gegründet: die Jugendliteratur zur Belehrung und Unterhaltung. Der literarische Markt wurde überschüttet mit einer Unmasse von Erzählungen und Zeitschriften, Bilderbüchern und Unterrichtsbüchern für die Jugend, mit Sammlungen, Romanen, Dramen, Historien, Geographien und Physiken für Kinder und Schulen, eine Industrie, welche im Lauf der Zeit eine immer riesigere Ausdehnung gewann. Das Elementarwerk selbst wurde in dritter, umgearbeiteter Auflage noch im Jahre 1847 zu Stuttgart neu herausgegeben.

§ 31.

Die Philanthropinisten.

Obwohl das Dessauer Philanthropin keine zwei Dezennien erlebte, so beanspruchte es doch eine ziemliche Anzahl von Lehrkräften. Von diesen haben einige sich einen Namen gemacht, sei es dadurch, daß sie dann auch ähnliche Anstalten gründeten, sei es durch ihre pädagogischen Schriften und ihre Lehrtätigkeit. Wir fassen diese Männer unter dem Namen „Philanthropinisten" zusammen, weil sie im Dessauer Philanthropin ihre pädagogische Denkrichtung und Schulung erhielten und in dessen Geist wirkten.

1. Christian Heinrich Wolke.

Nach Basedow war „der zweite Mann" im Institut und sein erster Gehilfe, der die Hauptarbeit im Philanthropin zu bewältigen hatte, Christian Heinrich Wolke, das gefügige Werkzeug der Basedowschen Einfälle. Er zeigte sich in seinen eigenen Schriften als ein verschrobener Kopf, der eben

so bizarre Ideen hegte, wie er eine bizarre Orthographie pflegte. Gleichwohl rührt von ihm der praktische und wichtige Gedanke, daß auch den noch nicht schulpflichtigen Kindern eine nach pädagogischen Grundsätzen eingerichtete erzieherische Pflege solle zuteil werden, ein Gedanke, der erst ein halbes Jahrhundert später von F. W. Fröbel in die Wirklichkeit eingeführt wurde. In seiner „Kurzen Erziehungslehre" macht er im XVIII. Abschnitt den Vorschlag, in jeder Stadt und jedem Dorf Bewahr- und Vorbereitungsanstalten zu errichten, um Kinder vom vierten bis sechsten Lebensjahr vor allem Schädlichen, Tadelhaften, Unrichtigen zu bewahren, ihr Sprech- und Denkvermögen zu entwickeln, sie mit den allernötigsten Kenntnissen zu versehen und gehörig vorbereitet der Schule zu übergeben. Die Kinder sollen schicklich bitten, danksagen, grüßen, anreden, fragen und antworten, stehen und sitzen lernen. Man läßt sie Sachen mit Behutsamkeit anfassen und tragen; vergnügt sie mit taktmäßigen, tanzähnlichen Bewegungen; lehrt sie, allerlei aus Papier, Ton, Wachs zu bereiten, aus Bast etwas flechten, Netze stricken; man übt sie im Sehen, Hören, Behalten eines Auftrags; man zeigt ihnen Kugel, Kegel, Dreieck, Viereck; man erzählt ihnen von artigen und unartigen, geschickten und ungeschickten Kindern. Die Zeit wird nicht im „Spielzimmer", sondern im Schoß der Natur, im Hofe, Garten, Feld, Wald und am Bach zugebracht. Das Frohsein der Kinder in diesem Alter ist weit wichtiger als das Lernen. Nachdem Wolke von 1783 bis 1801 in Petersburg gelebt und eine Erziehungsanstalt geleitet hatte, brachte er noch 25 Jahre in Berlin zu und starb im Jahre 1825.

2. Dr. Carl Friedr. Bahrdt und die Philanthropine zu Marschlins und Heidesheim.

Der edle und einsichtsvolle Ulysses von Salis hatte sein Schloß Marschlins einem von Planta gegründeten Seminar von 96 Zöglingen überlassen im Jahre 1771; da starb Planta schon im folgenden Jahre, und von Salis mußte allein die Sorge für Weiterführung der Anstalt übernehmen. Auf Basedows Empfehlung engagierte er nun 1775 den Prof. Bahrdt mit 2000 fl. Gehalt, damit er die Anstalt nach Basedows Grundsätzen zum Philanthropin umgestalte und dirigiere. C. Fr. Bahrdt war ein

talentvoller, aber leichtfertiger und frivoler Mann, der sich zu Leipzig wie zu Gießen durch seine Schriften als Professor der Theologie unmöglich gemacht hatte. Obwohl er sich vorher nie mit Pädagogik beschäftigt hatte, arbeitete er sich rasch in Basedows Ideen ein und übernahm die Direktion. 1776 schrieb er „Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins." Daraus ist ersichtlich, daß im ganzen der Geist des Basedowschen Instituts auch in Marschlins herrschte, hin und wieder ergänzt, erweitert, verbessert. Im Unterricht wird betont, daß von der Anschauung auszugehen ist, Weckung des Beobachtungsgeistes und der Urteilskraft, gute Aussprache und Gewandtheit in der Muttersprache. Es wird alles mögliche gelehrt bis zur doppelten Buchhaltung und Kriminalrecht.

Für Fleiß und Tugend werden Orden ausgeteilt. Um solche zu erhalten, muß man aber 100 Tugendstufen durchmachen; der Name des glücklichen Empfängers wird im ganzen Schloß ausgerufen. Für Fehler gibt es Geldstrafen, ein schweres Rad zu drehen, einen Schiebkarren über den Schloßhof zu stoßen. Auch Schülergerichte und Schülersenat werden wieder eingeführt; dazu wird dann eine sentimentale Humanitätsreligion geübt und gelehrt. Der ernste Sinn des Herrn v. Salis und die Einsamkeit in Marchlins behagten aber dem epikureisch-leichtfertigen Bahrdt nicht, so daß er schon nach Jahresfrist die Hofpredigerstelle beim Grafen von Leiningen in Dürkheim annahm. Dieser stellte ihm sein Schloß Heidesheim zur Verfügung zur Gründung eines neuen Philanthropins. Aber nach kurzer Zeit mußte es aufgelöst werden, und die Eltern konnten nicht eilig genug ihre Söhne holen, wenn sie nicht ganz moralisch verdorben werden sollten. Nachdem Bahrdt noch einmal eine Professur zu Halle zu neuen Skandalen mißbraucht hatte, verbrachte er seine letzten Lebensjahre als Kneipwirt in der Nähe von Halle. Auch das Philanthropin in Marschlins mußte 1777 aufgelöst werden, weil Herr v. Salis nicht länger die Kosten allein tragen konnte.

3. Joachim Heinrich Campe.

Ein zu seiner Zeit vielschreibender und vielgelesener und von vielen hochgeschätzter Schriftsteller auf pädagogischem

Gebiete ist Joachim Heinrich Campe. Im Jahre 1726 im Braunschweig'schen geboren, studierte er Theologie zu Helmstedt, wurde da aber durch Tellers und Semlers Schriften für die Aufklärung gewonnen und gehörte zeitlebens zu ihren entschlossensten Vertretern. Nachdem er einige Zeit im Humboldtschen Hause Hauslehrer gewesen, trat er 1776 mit dem Titel Edukationsrat ins Dessauer Philanthropin ein, aber die plumpe, haltlose und doch herrische Natur Basedows stand mit seiner feineren Natur so im Gegensatz, daß er schon bald heimlich des Nachts zu Pferde die Anstalt auf Nimmerwiedersehen verließ. In Hamburg erzog er dann Privatpensionäre und begann seine Schriftstellerei (Entdeckung Amerikas, Robinson u. s. w.). 1786 berief ihn der Herzog von Braunschweig zur Reform des Schulwesens im Geist der Aufklärung, aber die Reform scheiterte am Widerstand der Landstände und Geistlichkeit. Dafür eröffnete er 1787 die Braunschweig'sche Schulbuchhandlung, die glänzende Geschäfte machte durch Herausgabe von Erziehungs- und Kinderschriften, Reisebeschreibungen und Schulbüchern. In der französischen Revolution den Anbruch des Zeitalters der Freiheit und Glückseligkeit verehrend, reiste er nach Paris und gab 1790 Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution heraus. Als ihm zugemutet wurde, über theologische und politische Dinge nicht mehr zu schreiben und besonders sich der Kritik benachbarter Regierungen zu enthalten, denn Campe war gegen das Wöllnersche Regiment in Preußen aufgetreten, da protestierte Campe mannhaft und siegreich. Die Franzosen aber ernannten ihn zum Citoyen ihrer Republik. Nach einer zweiten Reise nach Frankreich und England und nachdem er während des Königreichs Westfalen schwere Zeiten durchgemacht hatte, lebte er noch im freundlichen Familienkreis bis 1818. Charakteristisch für die sentimentale Unklarheit dieses Aufgeklärten ist folgendes. Campe pflanzte einen großen Obstgarten und in dessen Mitte auf einem Hügel den schönsten, fruchtreichsten Obstbaum mit der Weisung, die Früchte jährlich an Kinder zu verteilen. Hier wollte er begraben sein und an den Baum sollten die Worte geheftet werden:

Auferstehn, ja auferstehn
In diesem Bäumchen werd' ich jung und schön.

Als er starb, folgte kein Geistlicher seinem Sarge. Campe war begeisterter Kosmopolit, und der Kampf gegen Vorurteile, Aberglauben und Despotismus war ihm eine heilige Sache. Er veröffentlichte eine Bittschrift für Befreiung des Dichters Schubert aus dem Kerker zu Hohenasperg und bot Kant ein Asyl an, als das Gerücht ging 1794, er sei vom Minister Wöllner abgesetzt worden.

Seine Schriftstellerei fand außerordentlichen Anklang, obgleich seine Feder sehr weitschweifig und ohne allen poetischen Schwung war. Sein Hauptwerk ist „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, 16 Teile 1785—1792". Es ist eine Art Encyklopädie des Erziehungswesens. Das Ganze zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Die weiteste Verbreitung aber fand sein „Theophron oder der erfahrne Ratgeber für die unerfahrne Jugend, 1783" und „Väterlicher Rat für meine Tochter, 1789". Sein Robinson der Jüngere, 1779 erlebte 117 Auflagen, wurde in alle Sprachen übersetzt und als lateinisches Elementarbuch in manche Schulen eingeführt. Es ist die geschickteste Nachahmung des Defoe'schen Werkes: Robinson Crusoe, auf das Rousseau zuerst aufmerksam gemacht hatte. Campes Bearbeitung, die von Cadix bis Petersburg gelesen wurde, hat ihm den größten Ruhm und den bedeutendsten materiellen Erfolg gebracht. Endlich schrieb er auch außer vielen andern Büchern noch die Preisschrift „Reinigung und Bereicherung der deutschen Sprache 1794" und schloß seine literarische Tätigkeit mit einem großen „Wörterbuch der deutschen Sprache, 1807—1812" in 5 Bänden von je 1000 Seiten.

4. Ernst Christian Trapp.

Ein bedeutender, scharfsinniger und energischer Vorkämfer der philanthropinistischen Lehrmethode und zugleich ein gewandter Polemiker gegen den emporstrebenden Neuhumanismus ist Ernst Christian Trapp. Geboren 1745 in Holstein, ward er kaum 23 Jahre alt Rektor in Segeberg; 1776 wurde er Subrektor am Gymnasium in Altona, folgte aber 1778 gerne einem Ruf als Professor ans Dessauer Philanthropin.

Weil ihm aber Basedows ruhmrediges Wesen mißfiel, übernahm er 1778 eine Professur der Pädagogik in Halle und die Mitleitung des Erziehungsinstituts für Lehrer bei dem theologischen Seminar. Weil es ihm aber am rechten Erfolg fehlte, gab er 1783 seine Professur auf und ließ sich von Campe nach Braunschweig ziehen zur Reform der Schulen. Aber auch dieses Werk scheiterte, und von da an lebte Trapp als Privatmann der Schriftstellerei bis zu seinem Tode 1818.

Seine Erziehungsgrundsätze entwickelte er 1780 in seinem „Versuch einer Pädagogik"; auch in Campes Revisionswerk sind bedeutende Abschnitte von Trapp geschrieben. Bildung zur Glückseligkeit durch Tugend und Vollkommenheit ist auch ihm Zweck der Erziehung. Um aber richtig erziehen zu können, bedürften wir als Grundlage einer Experimentalpsychologie, wie wir einer Experimentalphysik bedürfen. Man sollte also methodische Beobachtungen machen. Protokolle und Tabellen, in welchen dergleichen Beobachtungen geordnet zusammengestellt würden, wären sehr lehrreich und für den Unterricht gewinnbringend. Zweck des Unterrichts ist Vervollkommnung der Erkenntnis und des Erkenntnisvermögens. Außer den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens, Memorierens sind Vernunft- und Verstandesübungen, Herzensbildung durch Religion, Moral und Geschichte, Kenntnis des Körpers und seiner Diätetik und das, was zur Klugheit, zum Wohlverhalten und zum Umgang mit Menschen und Erwerbung des äußern Glückes dient, notwendige Unterrichtsgegenstände. Eigentliche Gelehrsamkeit, wie Lateinsprechen und Lateinschreiben und Metaphysik, ist überflüssig, wenn nicht schädlich für die Schule. Das Lernen soll durch das Interesse geweckt werden; Reiz und Zwang müssen richtig verbunden werden. Um die Lernlust zu wecken, müssen sichtbare, anlockende und erreichbare Ziele gesetzt werden. Die Zielangabe erleichtert das Lernen. Der Stoff soll methodisch gegliedert, durch Verknüpfung konzentriert werden; an die Stelle der gedruckten Leitfäden sollen vom Schüler verfaßte System- und Repetitionshefte treten, selbst Andeutungen über die Formalstufen des Unterrichts fehlen nicht, wenn schon seine Vorschläge mit allerlei Absonderlichkeiten vermischt sind. So wünscht er,

daß die Aufmerksamkeit der Schüler durch Verschläge an den Sitzplätzen gesichert werde, wodurch die Schüler alle nur den Lehrer, aber nicht einander sehen könnten. Die Vollkommenheit einer Schule wäre dann erreicht, wenn die Summe aller Kenntnisse, die der Knabe in 10 Jahren sich aneignen müsse, festgesetzt sei. Trapp berechnet sie auf 12000, also 1200 im Jahr und 1 auf eine halbe Stunde. Aber dann müßte auch die Beschäftigung in jeder Stunde genau festgesetzt sein, wie der Lauf der Sterne. Man müßte genau angeben können, was z. B. am 31. Januar 1783 in jeder Klasse von 8—10 Uhr gelehrt und getrieben wird. Solange wir nicht soweit sind, meint Trapp, bleiben unsre Institute immer ein Spiel des Zufalls.

Gegen den Vorrang der Sprachstudien in den Schulen wendet Trapp ein, daß das Studium der Sprachen nicht die Geistesbildung und Aufklärung befördere, da es sich nur mit Wörtern beschäftige. Ein durch Grammatikalia gebildeter Verstand ist kein für das Leben brauchbarer, praktischer Verstand. Die eigentliche Bildung, die Vermehrung der Ideen, wird nicht durch fremde Sprachen befördert. Wenn ich in sechs Sprachen zu sagen weiß: Erkenne dich selbst, so wachse ich dadurch nicht im Geringsten in der Selbsterkenntnis. Sprachstudien sind nur für die Gelehrten. Die neueren Schriftsteller, Shakespeare, Lessing, Klopstock und andere, enthalten so viele edle, schöne, wahre Ideen, wie Homer und Virgil, und die modernen Dramen und Lustspiele seien für die Jugend viel passender als Plautus und Terenz. Trapps Kampf gegen den Humanismus war aber ganz vergeblich, da die Philanthropine selber durch ihre Unterrichts- und Erziehungsresultate sich um allen Kredit brachten und durchaus nicht imstande waren, die humanistische Gymnasialbildung zu ersetzen.

5. Christian Gotthilf Salzmann in Schnepfenthal.

Eine der erfreulichsten und wohlthuendsten Erscheinungen unter den Philanthropinisten, dessen Wirken am gesundesten und segensreichsten war, ist Christian Gotthilf Salzmann, geb. 1744 als Sohn des Pfarrers zu Sömmerda bei Erfurt. Seine erste Erziehung und Bildung erhielt er im frommen Elternhaus, dessen Eindrücke ihm zeitlebens fest im Gemüte blieben. Mit

17 Jahren ging er zum Studium der Theologie nach Jena, hielt sich aber dem ausgelassenen Studentenleben ferne. Als Pfarrer zu Erfurt lernte er die Not und Verkommenheit des Volkes kennen, und dies brachte ihn zur Einsicht, daß nur eine bessere Erziehung helfen könne, und daß die Leute über die Quelle ihres Elendes müßten aufgeklärt werden. So erschienen zunächst zwei Schriften: „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde" und „das Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer zwar nicht vernünftigen, aber doch modischen Erziehung der Kinder" 1780. In diesen Schriftchen deckt Salzmann die Ursachen auf, warum viele Kinder vieler Eltern übel ausschlagen. Die Ursache liegt im schlechten Beispiel der Eltern und in ihrer verkehrten Behandlung der Kinder. Von vielen Eltern werden die Kinder recht eigentlich physisch und moralisch mißhandelt. Durch die Unwissenheit und Unvorsichtigkeit der Eltern werden viele Kinder um ihre vergnügte Jugendzeit, um Tugend, Gesundheit und Leben gebracht. In diesem Schutz- und Trutzbüchlein für die armen, wehrlosen Kinder wird gezeigt, durch Erzählungen aus dem Leben, wie Eltern ihre Kinder recht eigentlich zu ihren Fehlern verleiten und sie ihnen einimpfen und großziehen. So soll durch Beispiele gezeigt werden, wie Kinder nicht erzogen werden sollen, man soll gerade das Gegenteil tun. Salzmann will im Scherz vielen die Wahrheit sagen, damit auch solche das Buch lesen, welche nicht Geduld genug haben, einen rechten, ernsten Vortrag auszuhalten.

Eine andre Schrift brachte aber im Leben Salzmanns eine große Veränderung hervor. Er schrieb „Über die wirksamsten Mittel den Kindern Religion beizubringen." Obwohl diese Schrift von echt religiösem Geiste eingegeben ist und die Kinder zu Christus hinzuweisen sucht, so wurde er doch von seinen Amtsgenossen heftig angegriffen wegen seiner Äußerungen über Wunder und Weissagungen, so daß er gerne die Berufung nach Dessau als Religionslehrer 1781 annahm, wo Basedow bereits das Edukationsinstitut verlassen hatte. Mit großer Begeisterung entledigte Salzmann sich und seine Kinder der Perücke und des Zopfes, nahm die Kleidung der Philanthropinisten an und siedelte nach Dessau über. Hier schrieb er

den Roman „Karl von Karlsberg oder über das menschliche Elend.“ Die Uneinigkeit der 4 bis 5 Direktoren in Dessau verleidete ihm aber bald den Aufenthalt, und mit Hilfe des Herzogs Ernst II. von Gotha, der ihm 4000 Tlr. beisteuerte, kaufte er 1784 das Gut Schnepfenthal, um hier auf dem Lande in hinlänglicher Entfernung von der Stadt eine einheitlich geleitete Erziehungsanstalt zu gründen, in welcher die Zöglinge so viel als möglich wie Familienglieder sollten gehalten und erzogen werden. Es machte ihm aber schwere Sorge und viele Mühe, die Anstalt in Gang zu bringen. Da sich keine Zöglinge meldeten, beschloß er den Anfang zu machen mit einem armen Knaben, den er umsonst aufnehmen wollte. Er wählte Karl Ritter, einer armen Witwe Sohn, aus dem der berühmte Begründer der Geographie als Wissenschaft geworden ist. Bald stellte sich nun auch eine Anzahl Zöglinge ein, Salzmann fand auch tüchtige Mitarbeiter, Bechstein, Guths-Muths, André, Lenz, Weißenborn, und die Anstalt gewann durch die tüchtige und liebenswürdige Persönlichkeit Salzmanns allgemeines Vertrauen der Eltern und er selbst die Liebe der Kinder. Wie er es sich zur Aufgabe machte, die Kinder zu gesunden, frohen, verständigen und guten Menschen zu bilden und sie dadurch glücklich zu machen, so wußte er selbst mit ihnen fröhlich zu sein und in gesunder Weise auf sie einzuwirken. Die Ordnung in der Anstalt war einfach in Kleidung und Kost; die Kinder sollten zur Arbeit gewöhnt, ihre Kräfte durch Gymnastik und Wanderungen geübt werden. Der Unterricht erstreckte sich auf Religion und Moral, Geschichte und Geographie, Naturgeschichte, Rechnen und Buchhaltung. Die neuen Sprachen wurden vor den alten bevorzugt; und auch Zeichnen, Musik und Handarbeiten wurden gelehrt. Natürlich wurde von der Anschauung ausgegangen, und nichts durfte gelernt werden, was nicht verstanden war. Körperliche Strafen waren abgeschafft. Die Religion wurde eifrig gepflegt und in aufgeklärter Weise gelehrt. Zweck war Entwicklung eines guten Charakters und Pflanzung guter Gesinnung. Das Positive der Religion trat vor dem Moralischen zurück. Täglich wurde Morgen- und Abendandacht gehalten. Alles Irdische war ihm Gleichnis des Göttlichen. Da die Körperstrafe abgeschafft war, mußte

Salzmann auch zu bedenklichen Mitteln greifen, Ordenskreuze wurden ausgeteilt, wie auch Zensuren und Fleißmarken, Sparbüchsen gehalten und Anteil am Gewinn aus der Landwirtschaft als Belohnung gegeben. Doch war Schnepfenthal immer noch die gesundeste Gründung des Philanthropinismus, und obwohl die napoleonischen Kriege die Frequenz störten und Pestalozzi die Aufmerksamkeit des Publikums auf sich zog, so besteht Schnepfenthal doch heute noch, nachdem Salzmann schon 1811 starb.

Gleichsam als Programm zu seiner selbständigen Erziehertätigkeit in Schnepfenthal veröffentlichte Salzmann im Jahre 1784 die Schrift: „Noch etwas über Erziehung nebst einer Ankündigung einer Erziehungsanstalt." An der bisherigen Erziehung findet er fünf Hauptmängel: 1. Bei der herrschenden Erziehungsweise wird die körperliche Bildung vernachlässigt; es fehlen die Körperübungen, Turnen, Tanzen, Reiten, Fechten, Handarbeiten. Ferner fehlen die Belehrungen über Erhaltung der Gesundheit. Daher rühren die vielen Übel: Verlust der Zähne, Kurzsichtigkeit, Hysterie und Hypochondrie. 2. In der Schule erhalten die Kinder zu wenig Naturunterricht. Und was davon vorhanden, das ist ganz unpraktisch. Daraus ergebe sich, meint Salzmann, dann auch eine mangelhafte Gotteserkenntnis. Denn Wahrheitssinn sei das Vermögen, sich die Sachen so vorzustellen, wie sie sind. Dazu gelangt man nur durch Betrachtung der Sachen selbst, nicht durch bloße Worte. Eine weitere Folge sei der Mangel an reiner und dauerhafter Freude. Denn in der Natur liegen die Mittel zur Abhilfe des menschlichen Elends und zur Vermehrung menschlicher Glückseligkeit. Endlich entspringt auch aus dem mangelhaften Naturunterricht Mangel an Verständnis der Lehre Jesu. Der durch die Betrachtung der Natur erworbene Wahrheitssinn ist der beste Schlüssel zur Lehre Jesu. Daher hat der Erlöser selbst in Gleichnissen aus der Natur seine Lehre verdeutlicht. 3. Aller Unterricht ist Entfremdung der Kinder für das Gegenwärtige durch Ablenkung ihrer Aufmerksamkeit auf das Abwesende. Man sollte die Kinder mit der Umgebung vertraut machen. Statt dessen führt man sie im Religions- und im Realienunterricht in die Ferne. So kommen die Menschen dazu das Nahe-

liegende immer zu übersehen, mit dem Gegenwärtigen unzufrieden zu sein und das Ausländische zu überschätzen. 4. Ein schwerer Mangel ist die geringe Anleitung der Kinder zu Selbsttätigkeit. Daraus folgt für die Lehrer Mißmut und für die Kinder geistige und körperliche Erschlaffung und dazu noch Unselbständigkeit in allen Dingen. 5. Als letzten Übelstand zählt Salzmann das Fehlen unmittelbarer Belohnungen auf. Er ist der Ansicht, daß das Kind nur für die Gegenwart lebt; für die Zukunft hat es noch keinen Sinn, darum will es, meint Salzmann, keine gegenwärtigen Beschwerlichkeiten auf sich nehmen um entfernter Ziele willen. Dazu muß es angeeifert werden durch Auszeichnungen für Fleiß und Pflichttreue.

Salzmann ist auch gegen Anlage von Erziehungsinstituten in Städten; dadurch würden die Zöglinge vom Umgang mit der Natur abgeschnitten und zudem noch sittlichen Gefahren ausgesetzt. Allen diesen Mängeln und Fehlern soll nun seine Anstalt in Schnepfenthal abhelfen.

In Schnepfenthal verfaßte Salzmann eine Anzahl pädagogischer Schriften: „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder.“ Es wird die Lebensgeschichte eines jungen Bauernsohnes von der Geburt bis zur Verheiratung erzählt; in dieser Hinsicht soll es offenbar das Gegenstück zu Rousseaus Emile sein. Dieser deutsche Emil ist aber in ganz andrem Geiste geschrieben wie der französische. Ein vernünftiger Vater erzieht seinen Sohn verständig und einfach in Treue und Gottesfurcht zu einem rechtschaffenen, arbeitsamen, klugen Mann, der sich nicht leicht Leiden aus eigner Schuld zuzieht und durch sein Gottvertrauen sich aus den unverschuldeten Widerwärtigkeiten und Trübsalen des Lebens retten kann. In die Erzählung sind ohne Aufdringlichkeit allerlei pädagogische Winke und Belehrungen eingeflochten. Während Rousseaus Buch genial und geistreich, rein vom Verstande diktiert und aller Gemütlichkeit bar ist und kein einziger Zug der Liebe des Zöglings zum Erzieher darin vorkommt, ist Salzmanns Buch ohne alle Genialität, aber voll biederer Herzlichkeit und legt allen Nachdruck auf das Band der Liebe, das Eltern und Kinder umschlingen muß, wenn die Erziehung gedeihen soll.

Außer vielen anderen Schriften schrieb er noch 1806 „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher.“ Voran steht ein Aufruf an alle für Menschenwohl begeisterte jungen Leute, den Erzieherberuf zu ergreifen; man veredle dadurch nicht nur den Zustand der Menschen, sondern den Menschen selbst und ernte dabei als Gewinn die eigne Veredlung. Moräste austrocknen, Straßen bauen, Industrie pflegen, Ackerbau treiben, Krankenhäuser stiften, heiße allerdings für das Menschenwohl wirken, aber am unmittelbarsten und durchgreifendsten tue es doch der Erzieher. Ist der Mensch selbst veredelt durch gute Erziehung, so veredelt er auch alle seine Verhältnisse. Ein guterzogener Mensch kann auf dem Platze, auf den ihn die Vorsehung stellt, die Zustände von Tausenden seiner Mitmenschen angenehmer und behaglicher machen. Der Erzieherberuf bietet aber auch Freuden, die alle Mühen belohnen. Für einen gründlich gebildeten und gewissenhaften Erzieher ist es Seligkeit, Männer zu sehen, die durch ihn gebildet mit Kraft und Nachdruck Gutes schaffen. Die frohe Jugend wirkt auch aufheiternd und fröhlich machend auf den Erzieher. Die Erfahrung lehrt, daß Männer in jugendlicher Atmosphäre im Alter jung und frisch bleiben. Dann wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, daß den Erziehern eine Anweisung zur eignen Erziehung gegeben werde. In vier Kapiteln folgt dann die Anweisung. Das erste Kapitel behandelt den Grundsatz, daß von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge der Erzieher den Grund bei sich selber suchen muß. Das zweite Kapitel erörtert die Frage: Was ist Erziehung? Das dritte fragt: Was muß der Erzieher selber lernen? Und das vierte gibt einen Plan zur Erziehung der Erzieher. Salzmann legt zwei Pläne vor; der eine schlägt großartige Veranstaltungen äußerlicher Art mit allen möglichen Bildungsmitteln vor; aber, sagt Salzmann bei Herausgabe des Buches, im Alter von 62 Jahren müsse er diesen früheren Plan für unpraktisch erklären und wolle lieber einen kurzen, einfachen, praktischen und ausführbaren vorlegen, er lasse sich mit drei Worten ausdrücken: Erziehe dich selbst! Dieser Plan kostet wenig Geld; er kann gleich ausgeführt werden, und man erzielt Erzieher, die nicht bloß von Erziehung reden und schreiben, sondern

wirklich erziehen können. Dafür gibt nun Salzmann 11 Regeln an. Sie beziehen sich hauptsächlich auf die sittliche und gemütliche Bildung des Erziehers.

1. Sei gesund! Ist der Lehrer kränklich, so führt dies zu großen Übelständen. Die Unfolgsamkeit der Jugend hat oft ihren Grund in der Kränklichkeit des Lehrers.

2. Sei immer heiter! In heiterer Stunde ist der Erzieher über seine Schüler allmächtig.

3. Lerne mit den Kindern sprechen und umgehen! Es soll dem Erzieher nie an Stoff zu belehrender Unterhaltung mit den Kindern fehlen.

4. Lerne mit den Kindern dich abgeben und spielen!

5. Bemühe dich, dir deutliche Kenntnisse von den Erzeugnissen der Natur zu erwerben!

6. Lerne die Erzeugnisse des menschlichen Geistes kennen! Dabei denkt zwar Salzmann nur an die Erzeugnisse der Landleute und Handwerker.

7. Erwirb dir Fertigkeiten in Handarbeiten, Papier, Holzarbeiten, Netzestricken, Gartenbau u. dgl.!

8. Gewöhne dich, mit deiner Zeit sparsam umzugehen! Früheaufstehen, nicht unmäßig lesen und spielen und in Gesellschaft laufen.

9. Suche mit einer Familie oder Erziehungsgesellschaft in Verbindung zu kommen, deren Kinder oder Pflegesöhne sich durch einen hohen Grad von Gesundheit auszeichnen, damit du lernst, wie du dir die Gesundheit erhalten kannst!

10. Suche dir die Fertigkeit zu erwerben, die Kinder zur innigen Überzeugung ihrer Pflichten zu bringen! Dies, meint Salzmann, werde der Erzieher erreichen, wenn er in Bildern und Gleichnissen den Kindern zu Gemüte führe, in welch traurige Lage einer kommt, der seine Leidenschaften nicht beherrschen kann; wenn er ihnen ferner Beispiele pflichttreuer Personen vorführt, und endlich sie das Unschickliche jeder Pflichtvernachlässigung recht innig fühlen lasse.

11. Handle immer so, wie du wünschest, daß deine Zöglinge handeln sollen; denn Beispiele wirken besser als Ermahnungen.

In einer Schlußbetrachtung ermahnt Salzmann den künftigen Erzieher, sich recht zu prüfen, ob er zum Erzieherberuf beanlagt sei, denn nicht aus jedem Holze lasse sich ein Merkur schnitzen. Man kann in hohem Maße rechtschaffen und weise sein, viele Wissenschaft und Geschicklichkeit besitzen und doch untauglich sein, Kinder zu lenken und zu erziehen. Es gehört natürliche Anlage dazu.

Salzmanns Ameisenbüchlein ist eine der ersten Schriften, die dem Lehrer Anweisungen für seinen Beruf geben, ihm die Hoheit und Bedeutung seines Berufs ans Herz legen, ihn dafür zu begeistern und ihn von der Notwendigkeit einer tüchtigen Vorbereitung darauf zu überzeugen suchen. Durch diese Schrift hat sich Salzmann ein großes Verdienst erworben und damit zugleich die Literatur über Lehrerbildung eröffnet.

Salzmann war ein wahrer Erzieher, unter den Pädagogen seiner Zeit durch praktisches Geschick ausgezeichnet und durch persönliche Vorzüge hervorragend, der das Vertrauen der Eltern verdiente. Sein warmes Herz für die Jugend, seine Einsicht und Erfahrung, seine ernste und edle Begeisterung für die Jugenderziehung erhoben ihn hoch über die vielen, die aus der Pädagogik entweder ein Geldgeschäft oder einen Sport machten und die ihnen anvertraute Jugend zu den gewagtesten Erziehungsexperimenten mißbrauchten. Er war ein Feind alles Scheinwesens und aller Charlatanerie, und wenn er auch nicht frei ist von manchem Pedantischen und Gekünstelten, ihm auch noch ein festes System abging, so sind dies weniger persönliche Fehler, sondern solche seines ganzen Zeitalters und dessen Geistesrichtung. Jedenfalls zeigt sich der Philanthropinismus bei ihm von der besten Seite.

§ 32.

Andre Philanthropisten und Rationalisten.

Waren die bisher betrachteten Philanthropinisten Männer, welche aus ihrem pädagogischen Wirken ein Metier und Broterwerb gemacht hatten und nach Basedows Ausspruch „reicher Leute Kinder für Geld zu Menschen heranbilden" wollten, so tritt uns in Friedr. Eberhard von Rochow ein echter und wahrer

Menschenfreund entgegen, der darum als Philanthropist von den Philanthropinisten wohl zu unterscheiden ist.

1. Friedrich Eberhard von Rochow auf Rekahn.

Friedr. Eberhard von Rochow ist im Jahre 1734 zu Berlin als Sohn des preußischen Staats- und Kriegsministers geboren. Schon mit 16 Jahren trat er als Offizier in die Armee ein und zeichnete sich 22-jährig dadurch aus, daß er in der Schlacht bei Lowositz den österreichischen Feldmarschall Fürsten von Lobkowitz gefangen nahm. In einem Duell schwer verwundet, mußte er 1758 seinen Abschied nehmen und bewirtschaftete nun die zahlreichen Güter seiner Familie im Brandenburgischen. 1762 zum Domherrn des Halberstädter Stifts ernannt, verfügte er über reiche Mittel, wobei er den Grundsatz befolgte, daß ein Edelmann den fünften Teil seiner Einnahmen für Arme und Notleidende aufwenden solle. Seine edle und hochsinnige Menschenfreundlichkeit trieb ihn aber an, auch seine ganze persönliche Kraft dem Wohl seiner Untergebenen zu widmen. Im Vorwort seiner ersten Schrift sagt er: „Ich lebe unter Landleuten. Mich jammerte des Volks.“ Bestärkt in seinem Werke wurde er noch durch die persönliche Freundschaft mit Gellert. Seine Freigebigkeit kam auch Basedow zugute. Die Teuerung und die tödlichen Krankheiten unter Menschen und Vieh veranlaßten ihn aber in den Jahren 1771 und 1772 sich mit aller Kraft dem leiblichen und geistigen Wohl seiner Bauern zu widmen. Er tat dies nicht bloß durch Errichtung einer Krankenkasse, durch unentgeltlichen ärztlichen Beistand, Befreiung von Gebühren, sondern hauptsächlich auch durch Gründung von Schulen, indem er einsah, daß die sittliche Verkommenheit und die gedrückte Lage des Bauernstandes nur durch bessere Erziehung und Schulung gehoben werden könne. Er verglich sich und seine Bestrebungen mit der Maus, welche die Maschen des Netzes von Unwissenheit, Aberglauben und Stumpfsinn zernagt, in welchem der Löwe des Volkes und Bauernstandes gefangen ist. Er begann mit der Schrift „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen“ 1772. Da es aber weniger für Kinder als für Lehrer bestimmt ist, so er-

hielt es in den späteren Auflagen den passenderen Titel: „Unterricht für Lehrer in niederen und Landschulen." Schon im folgenden Jahre verfaßte er dann den ersten Teil seines Lesebuchs. Aber er wurde erst 1776 gedruckt unter dem Titel „Der Kinderfreund"; der zweite Teil erschien 1779. Die 2. Auflage bekam den Titel „Kinderfreund, ein Lesebuch für Landschulen." Endlich erschien noch von ihm ein „Katechismus der reinen Vernunft."

Seine praktische Tätigkeit begann Rochow mit der Eröffnung einer Bauernschule in seinem Herrschaftshause; dann erbaute er ein eignes Schulhaus, dem er die Inschrift gab: „Lasset die Kindlein zu mir kommen usw." in Rekahn und an andern Orten seiner Herrschaft gründete er ebenfalls Schulen. Die zu Rekahn galt bald als Musterschule. Der Hauptgegenstand des Unterrichts war der „Kinderfreund", die Haupttätigkeit dabei das Abkatechisieren des Gelesenen. Dadurch glaubte Rochow die Kinder zum Selbstdenken zu bilden. Er selbst und sein Gehilfe Bruns übten sich monatelang hindurch täglich im wechselseitigen Katechisieren. Der Lehrplan der Schule war genau abgefaßt, die Disziplin fast militärisch. Die Schule zerfiel in zwei Abteilungen. Der Religionsunterricht wurde nach Möglichkeit mit dem übrigen Unterricht verschmolzen, damit er alles durchdringe. Bei schweren Vergehen der Kinder schreckte der ehemalige Soldat auch nicht vor körperlichen Strafen zurück.

Der Unterricht in der untern Abteilung umfaßte Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion, vor allem aber Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. Diese letzteren Übungen wurden allein im ersten halben Jahr getrieben zur Weckung der Geisteskräfte. Der erste Unterricht soll überhaupt so sinnlich angenehm als möglich sein. Der Lehrer fange nicht mit Bücherunterricht an, sondern unterhalte das Kind durch leichte Gespräche über bekannte Sinnendinge, wecke die Aufmerksamkeit und lehre recht anschauen und recht hören und das Gesehene und Gehörte richtig wiedergeben. Das Lesen geschah dann nach der herkömmlichen Buchstabiermethode. Das Rechnen sollte an sichtbaren Dingen gelernt werden im Zahlenumfang von 1 bis 100. Das Schreiben begann erst, wenn die

Kinder ziemlich lesen konnten. Für den Religionsunterricht fordert Rochow als Vorbedingung die Verstandesbildung, Belehrung über Ursache und Wirkung, damit „die Kinder den Gedanken von Gott selbst finden, indem man sie anleitet, von Ursache zu Ursache immer höher hinaufzusteigen." Um sittliche Gefühle und das Gewissen zu wecken, sollen sittliche Belehrungen dienen. In besonderen Religionsgesprächen soll von den Wohltaten geredet werden, welche die Kinder von ihren Eltern empfangen, und so sollen sie zu Gott geführt werden als dem Geber alles Guten, dem Urheber, Erhalter und Wohltäter auch ihres Lebens. Solche Gespräche sind aber nicht oft und nicht lange zu führen, sondern am rechten Ort und bei schicklicher Gelegenheit.

In die obere Abteilung kommen die Kinder, welche ziemlich fertig lesen können; hier wird nun das Lesen stufenweise mechanisch, logisch und euphonisch geübt. Der Schreibunterricht ist kalligraphisch, orthographisch, stilistisch. Die Grammatik behandelt die Wortbildungslehre und wird mit besondern Verstandesübungen verbunden, als da sind Klassifikationen der Dinge, Belehrungen über Zweck, Mittel, Grund, Folge, Ursache, Wirkung, wobei der bäuerliche Aberglaube zu bekämpfen ist. Tafelrechnen darf nur als Hilfsmittel für das Kopfrechnen getrieben werden. Der Religionsunterricht befaßt nur biblische Geschichte, Bibellesen, Katechismus, Kirchenlied. Es soll aber alles Konfessionelle bei Seite gelassen werden.

Rochows Schulbetrieb fand solchen Anklang, daß der König ihn aufforderte, sächsische Lehrer zur Ausbildung in seine Schulen aufzunehmen. Er lehnte dies zwar ab, aber er hat doch mit seinem Gehilfen Jul. Bruns bei 60 Lehrer ausgebildet.

Aber auch durch seine Schriften hat Rochow anregend und erfolgreich gewirkt. In der Schrift „Unterricht für Lehrer in niederen und Landschulen" veröffentlichte er Ratschläge zur Hebung des Volksschulwesens. 1. Weder Handwerker noch Bediente, sondern wo möglich Theologen oder doch gut geschulte Leute sollen zu Lehrern genommen werden. 2. Es soll ihnen ein auskömmliches Einkommen gesichert sein, 100 Tlr., Wohnung, Holz und Garten. 3. Jede Schule soll 2 Abteilungen

mit 6 Stunden Unterricht haben. 4. Das Schulhaus soll hervorragend, mit hellen Stuben und zweckmäßiger Ausstattung sein. 5. Lesen und Schreiben soll mit dem Realunterricht verbunden sein. Dann folgen 16 Abhandlungen über allerlei pädagogische Dinge: über Aufmerksamkeit, Wißbegierde, über Ursache und Wirkung, über die menschliche Seele, Tugendlehre nach der Bibel, von Gesellschaft und Obrigkeit, Gesetzen und Soldaten, von Höflichkeit im Umgang u. s. w.

Der „Kinderfreund", dieses erste Volksschullesebuch hatte ganz besondern Erfolg. Es wurden in kurzer Zeit 100000 Exemplare zu 2½ Groschen verbreitet und eine dänische, polnische und französische Übersetzung erschien; auch wurde es mehrfach z. B. für Schwaben 1825 umgearbeitet; noch im Jahre 1850 kam zu Hannover eine zehnte Auflage heraus. Es ist der Vorläufer aller Schullesebücher. Rochow fand bei dieser Arbeit nichts vor in der Literatur, was er für seinen Zweck, Belehrung der Dorfkinder, hätte brauchen können. Er war genötigt, den gesamten Stoff selbst herauszuarbeiten. Es war schwierig, die einfachen Verhältnisse des gemeinen Landlebens verständlich, kindlich und belehrend in edler Sprache darzustellen. Dies ist Rochow gut gelungen. Sein Buch soll die große Lücke zwischen Fibel und Bibel ausfüllen. Die Bauernkinder sollen im Gebiet ihres Lebens heimisch und zugleich soll ihr Horizont erweitert, ihr Herz veredelt werden, daher sind neben moralischen Erzählungen, Beispielen und Anekdoten auch Lesestücke über Globus, Magnet und Brennglas darin. Das Ungezwungene, Natürliche, Volkstümliche darin wurde allgemein anerkannt und machte das Buch vorbildlich, wenn es auch den hausbackenen Sinn und die aufklärerische Denkart seiner Zeit nicht verleugnet.

Von Rochow ging vielfache Anregung aus zur Gründung von Schulen und Lehrerseminarien, und nicht ganz ohne Recht hat man ihn den Pestalozzi des Nordens genannt. Denn nicht nur beseelte ihn, wie Pestalozzi, die edelste Menschenliebe und der Drang, gerade das vernachlässigte Volk geistig und sittlich zu heben und so seine Verhältnisse menschenwürdig zu machen, sondern auch bezüglich der Methodik des Unterrichts finden wir bei ihm manches, was erst durch Pestalozzi und seine

Schule zur allgemeinen Anerkennung gelangt ist, so z. B. daß das Rechnen sich im ersten Schuljahr auf den Zahlenraum von 1—100 zu beschränken hat. Durch sein Lesebuch aber hat er sich ein unvergängliches Verdienst um die Volksbildung erworben. Nachdem er noch mit dem Kronprinzen und König Friedrich Wilhelm III. in freundliche Beziehung getreten war, starb er im Jahre 1805.

2. Jean Paul (Richter).

Obwohl Jean Pauls Levana erst im Jahre 1806 erschien, so gehört ihr Verfasser nach Geist und Gedankenrichtung noch ganz dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts an und findet daher hier am besten seine Stelle. Er ist der Ausläufer des pädagogischen, philanthropistisch-rationalistischen Jahrhunderts. Jean Paul Richter ist 1763 zu Wunsiedel als Sohn eines armen Lehrers und Organisten geboren. Vom Vater zuerst unterrichtet, besucht er dann das Gymnasium zu Hof und die Universität Leipzig. Rousseaus Schriften veranlaßten ihn, sich auch der Pädagogik zuzuwenden. 1790 errichtete er eine Privatschule zu Schwarzenbach bei Hof mit 10 Kindern, die er zum Selbstdenken und Selbsterfinden anleitete. Ein selber zum Vielschreiben geneigter Schriftsteller, legte er auch bei seinen Schülern das Hauptgewicht aufs Anfertigen von Aufsätzen und lobte es besonders, wenn seine Schüler und Schülerinnen ihm Aufsätze von 20 bis 30 Bogen lieferten. Schon 1794 aber gab er diese Versuche auf und ging nach Weimar, wo er als Dichter und Schriftsteller mehr Glück und Erfolg hatte; auch in Leipzig und Berlin ließ er sich feiern und lebte dann bis 1825 mit dem Titel eines Legationsrates in Bayreuth. 1791 veröffentlichte er die Novelle „Schulmeister Maria Wuz," worin er das schulmeisterliche Stillleben auf dem Dorfe schilderte. Der pädagogische Roman: „Die unsichtbare Loge" blieb auch Bruchstück. Dagegen erschien 1806 „Levana oder Erziehlehre" in 3 Teilen. Es ist aber keineswegs ein systematisch angelegtes oder wissenschaftlich verarbeitetes Werk, sondern in Paragraphen gefaßte, feine, geistreiche und von gesundem und tiefem Blick in die Kindesnatur zeugende Erörterungen. Levana nannte er sie nach der römischen

Göttin, welche „sonst den Vätern Vaterherzen zu verleihen angefleht wurde". Das Buch handelt von der Erziehung im allgemeinen, über die Kindheit, Erziehung des Weibes, der Prinzen, moralische Bildung der Knaben, Entwicklung des Bildungstriebes und Schönheitssinnes. Anregend durch eine Fülle treffender Gedanken, enthält das Buch doch auch manches Gezierte und durch geistreiche Anspielungen und Bemerkungen Gespreizte. Nach dem Erscheinen der zweiten Auflage schrieb Goethe 1814 darüber: „Eine unglaubliche Reife ist darin zu bewundern. Hier erscheinen seine Tugenden ohne die mindeste Ausartung, große, richtige Umsicht, faßlicher Gang des Vortrags, Reichtum von Gleichnissen und Anspielungen, natürlich fließend, ungesucht, treffend und gehörig, und das alles in dem gemütlichsten Elemente. Ich wüßte nicht Gutes genug von diesen Blättern zu sagen."

Jean Paul betrachtet als Erziehungszweck die Entwicklung des Idealmenschen, der in jedem Kinde verhüllt vorhanden sei. Das Kind soll nicht für seine Gegenwart, sondern für seine Zukunft erzogen werden. Die mit der Geburt beginnende, körperliche Erziehung muß Heiterkeit und Freudigkeit zum Lebenselement haben. Dies ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, das Gift ausgenommen. Sie sind der Boden und die Blume der Tugend. Für das Kind passen keine Genüsse, sondern Spiele; sie entzünden im Kinde eine Freudenfülle, die später kein Tränenmeer auslöschen kann. Die Zucht soll die Freude nicht knicken. Habt keine Freude am Gebieten oder Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln. Verbietet seltener mit der Tat als durch Worte: reißt dem Kinde das Messer nicht weg, lasset es dasselbe selber weglegen. Die Rute wenden wir schlecht an, wenn wir sie nachher sich zum Stock verdichten lassen. Die Rute sollte nur als Paradigma der Zukunft, als bloße Drohung gebraucht werden. Nach der Strafe ist der Übergang zum Vergeben das Wichtigste; giftig ist jeder Nachwinter des Nachzürnens. Zur sittlichen Bildung dient vorzüglich das Beispiel. Leben entzündet sich nur am Leben. Namentlich ist Erziehung zur Wahrhaftigkeit und Liebe nötig; aber nicht statt Liebe bloße Rührungen, jene Hungerquellen der Liebe. Jean Paul fordert frühzeitig Weckung

des religiösen Sinnes. Gebet scheint ihm unkindlich und religiöser Übungen bedarf es nicht. Das protestantische Kind halte das katholische Heiligenbild am Wege für so ehrwürdig, wie einen alten Eichenhain seiner Voreltern. Es nehme die verschiedenen Religionen so liebend auf, wie die verschiedenen Sprachen, worin doch nur ein Menschengemüt sich ausdrückt.

In der zweiten Auflage setzt er sich auch mit andern Pädagogen seiner Zeit auseinander, so mit der Erziehungslehre von Schwarz, mit Niethammers Streit über Philanthropinismus und Humanismus, mit Grasers Prinzip der Divinität, zuletzt auch mit Herbarts allgemeiner Pädagogik. Aber er hat damit die Bedeutung seines Buches nicht erhöht. Es wurde gern und in weiten Kreisen, besonders von der Frauenwelt, gelesen. Aber Herbarts Pädagogik, die im selben Jahr, wie die Levana, ans Licht trat, hat die Theorie der Pädagogik in ganz neue Bahnen geleitet.

§ 33.

Die Aufklärung im katholischen Deutschland und Österreich.

Der dreißigjährige Krieg, in welchem Gustav Adolf von Schweden so kräftig für die Protestanten eingetreten und auch die Einmischung Frankreichs ihnen vorteilhaft war, hatte dem Vordringen des Katholizismus unter Führung der Jesuiten in allen Ländern deutscher Zunge Halt geboten. Aber da, wo die Jesuiten einmal Fuß gefaßt und ihr Schulwesen begründet hatten, behielten sie auch bis zur Mitte des XVIII. Jahrhunderts, ja bis zur Aufhebung ihres Ordens ihre bevorzugte und einflußreiche Stellung. Als Erneurer der katholischen Religion, welche sie dem Volk wieder lieb zu machen wußten, standen sie auch beim katholischen Volke allenthalben in hohen Ehren und hatten sich Gunst und Liebe in allen Ständen der Bevölkerung erworben. Ihre Macht über Fürsten und Völker war unbegrenzt und allenthalben spürbar. Auch ihr Schulwesen blieb nach Geist und Einrichtung, Lehrstoff und Lehrmethode fast ganz unverändert und bekam ein immer einheitlicheres Gepräge, indem alle nationalen Eigenheiten, die sich anfangs in den verschiedenen Ländern geltend

gemacht hatten, immer mehr verschwanden. Ihre Einrichtungen, im XVI. Jahrhundert als mustergültig gepriesen und im gleichen Geist immer mehr entwickelt, schienen ihnen auch keinen Grund und Anlaß zu Neuerungen zu bieten. Es läßt sich bei ihren Schulen weder Rückgang und Verfall, noch eine Verschlechterung konstatieren. Aber ebensowenig fand irgend ein Fortschritt statt, und gerade dies gereichte ihnen zum Schaden. Denn wie sehr sich auch alle katholischen Gebiete gegen allen protestantischen Einfluß abschlossen und allen ketzerischen Geist fern hielten, so konnten doch auch die katholischen Länder nicht der Macht des Zeitgeistes und dem Wandel aller Kulturverhältnisse sich gänzlich entziehen. Die Jesuiten aber waren es, die zuerst die Ungunst der Zeit erfuhren, indem die Fürsten ihnen ihre Gunst entzogen und die öffentliche Meinung in den katholischen Ländern sich von ihnen abwandte.

Dies hatte seinen Grund darin, daß seit Ende des dreißigjährigen Krieges alle katholischen Staaten einen Rückgang ihrer Macht nach außen zeigten, während die protestantischen Staaten stets vordrangen zu größerer Macht. England und die Niederlande zeigten sich Spanien und Frankreich überlegen; besonders aber tat sich Brandenburg-Preußen hervor, während Österreichs Macht sich verringerte. Den Wendepunkt aber bildet die Thronbesteigung Friedrichs II. von Preußen 1740. Seine siegreichen Kriege zeigten die innere Kraft dieses protestantischen Staates, und die Quelle dieser Kraft schien die Aufklärung zu sein, die von seinem Hof aus sich in Preußen und Deutschland ausbreitete. Man war der Meinung, daß Preußen sein politisches und militärisches Übergewicht dem Geiste der Aufklärung verdanke, und die religiöse und kirchliche Freiheit schien der Nerv der Regsamkeit und des Fortschrittes in diesem Lande. Es war in der Tat kein Zweifel, daß der protestantische Norden dem katholischen Süden auf allen Gebieten der Kultur, wissenschaftlich und literarisch, merkantil und industriell und nicht am wenigsten politisch und militärisch, überlegen war. Dagegen zeigte sich im Süden moralische Schlaffheit, geistige Trägheit und Neigung zu sinnlichem Genuß. Weder Kirche noch Schule hatten die Kraft, diesen Mißständen zu steuern. Jeder Vergleich zwischen

Norden und Süden fiel zu Ungunsten des katholischen Südens aus. So warfen sich nun die katholischen Fürsten, zuerst die weltlichen, dann aber auch die geistlichen, mit fiberhafter Hast auf die Aufklärung ihrer Völker und gegen die Jesuiten, welche für die Repräsentanten der Volksverdummung und des religiösen Aberglaubens angesehen wurden, denn sie waren die Träger des bisherigen Systems in Kirche und Schule.

Da sie auch unter den alten Orden viele Feinde hatten und ihr Reichtum den Neid erweckte, ihre Macht und ihr Einfluß zugleich von den Staatsmännern gefürchtet und gehaßt wurde, so kamen sie allmählich in eine mißliche Lage; aus der Führerschaft in der Kirche verdrängt, wurden sie zu einer Partei in der Kirche, die nun für ihre eignen Interessen zu kämpfen genötigt war. So kam es 1773 zu ihrer Auflösung. Zwar behielten vorläufig an den meisten Orten die Exjesuiten ihre Lehrstühle, indem die Lehrkräfte fehlten, welche sie hätten ersetzen können, aber sie waren jetzt der Gnade des Staates ausgeliefert. Die wichtigste Folge aber war die, daß nun auch in den katholischen Ländern die Staatsregierungen sich des gesamten Bildungs- und Schulwesens bemächtigen konnten und niemand da war, der Kraft und Mut gehabt hätte, dem Staate entgegenzutreten.

Wie nun Österreich der Staat war, der am meisten die Übermacht des protestantischen Preußens erfahren hatte, so war auch Österreich der erste Staat, der am voreiligsten seine streng katholischgläubigen Völker mit der seichtesten Aufklärung heimsuchte, um so schnell wie möglich Preußen wieder ebenbürtig zu werden. Die Hebung des Schulwesens im Sinne der Aufklärung sollte dazu das Mittel sein. Der Unterschied zwischen der protestantischen und der katholischen Aufklärung besteht aber darin, daß in den protestantischen Staaten die ganze Geistesentwicklung seit der Reformation allmählich zur Aufklärung führte und daß die Gebildeten im Volke sich von selbst ihr zuwandten. Die Fürsten und Staatsmänner gaben nur das Beispiel und unterstützten die aufklärerische Richtung mit ihrem Ansehen. Dagegen hatte die Aufklärung im katholischen Volke keine Wurzeln; sein Geistesleben war nicht darauf vorbereitet, stand vielmehr im Gegensatz dazu, so daß

sie dem Volke nur aufoktroiert werden konnte, ohne daß der Geist des Volkes dadurch berührt oder erweitert wurde. In allen katholischen Ländern wirkte sie daher nur negativ, nicht positiv, nur destruktiv, nicht erbauend. Man beseitigte alles Bestehende so radikal wie möglich, aber es trat nichts Besseres an seine Stelle.

a) Die Neuerungen in Österreich.

Die großen Reformen, welche die Kaiserin Maria Theresia einführte, umfaßten auch das Schulwesen. Den Anfang machte die Universität Wien. Die theologische und die philosophische Fakultät waren ganz in den Händen der Geistlichkeit. Die meisten Professuren waren in den Händen der Jesuiten; die übrigen hatten andre Orden oder Weltgeistliche inne. Jurisprudenz und Medizin waren vernachlässigt. Mathematik und Experimentalphysik, Chemie und Botanik, sogar Anatomie konnten nicht gelehrt werden, weil es an Professoren und Instrumenten und Lokalen fehlte. Die Reform begann, indem man an die Stelle der Scholastik die neue Philosophie des Descartes zu setzen bestrebt war. Auch Lehrstühle für Weltgeschichte und neuere Sprachen wurden geplant. Mit Einführung der Reformen war der Niederländer van Swieten, der Leibarzt der Kaiserin, beauftragt. So erhielt um 1750 die medizinische Falkultät zuerst neue Lehrstühle und Lehrmittel; 1752 folgten die übrigen Fakultäten. Es wurden Professoren für Geschichte und Eloquenz, für Naturrecht und Kameralia angestellt. 1752 wurde auch eine „Vorschrift" erlassen, wonach alle Studierenden einen zweijährigen philosophichen Kurs durchmachen sollten mit wöchentlich 20 Stunden. Am Schluß sollten Prüfungen stattfinden. Diese Studien umfaßten Logik, Metaphysik und Mathemathik, dann Physik, Naturgeschichte, praktische Philosophie mit Einführung in die Politik. Geschichte, höhere Mathematik und Astronomie waren Freifächer. Theologen und Juristen mußten auch Geschichte und Eloquenz hören. Die aristotelische Philosophie wurde geradezu verboten. Die Vorträge wurden an bestimmte Lehrbücher gebunden. Philosophische Lehrsätze sollten nicht mehr durch die Bibel, sondern nur mit natürlichen Gründen bewiesen

werden. Ihre Aufklärung sollten die Theologen aus dem journal des savants schöpfen.

Unter Joseph II. wurde die Aufklärung noch radikaler besorgt. Der jüngere van Swieten betrieb die Vernichtung aller alten theologischen Bücher auf vandalische Weise. In einem Erlaß befahl er die Vernichtung aller alten Bücher, besonders der theologischen. „Da läßt sich selbst von Unvorsichtigkeit kein Schade besorgen." In einem Reskript Josephs war befohlen, daß den jungen Leuten nichts zu lehren sei, was sie nachher entweder sehr selten oder gar nicht zum Besten des Staates brauchen könnten, da die Universitäten wesentlich zur Bildung von Staatsbeamten, nicht aber bloß zur Erziehung Gelehrter dienen sollten. In diesem Sinn wurde alles abgeschafft, was nicht dem unmittelbaren Nutzen diente. Die Universitäten sollten die Jugend zu nützlichen Staatsbürgern erziehen. Die jesuitischen Schulen hatte man der Geistlosigkeit beschuldigt, aber was man an ihre Stelle setzte, war unendlich geistloser und durchaus nicht im Stande, den Geistes- und Kulturstand des Volkes zu heben.

Ähnliche Veränderungen nahm man mit den Gymnasien vor; auch sie waren alle von Geistlichen, die Hälfte von Jesuiten geleitet. Die Piaristen, in deren Händen 28 Gymnasien waren, hatten auch schon die Realien gepflegt, sowie auch die deutsche Sprache, und die Jesuitengymnasien waren ihnen gefolgt. Schon 1715 bekam das Wiener Gymnasium ein naturwissenschaftliches Museum zum Schulgebrauch. Maria Theresia erklärte alle Lateinschulen mit mehr als drei Klassen für Staatsschulen unter Staatsaufsicht. Sie wurden den Kreisbehörden unterstellt. Geographie, Arithmetik und deutsche Sprache wurden in den Schulplan aufgenommen. Chrestomathien wurden eingeführt im lateinischen und griechischen Unterricht. Die Schulkomödien wurden abgeschafft. Mit dem Jesuitenorden gingen auch viele ihrer Gymnasien, Konvikte und Seminarien ein.

Die Reform erstreckte sich auch auf die Volksschulen. Sie wurden 1774 in Normal-, Haupt- und Trivialschulen eingeteilt. An dieser Organisation war besonders der Abt Ignat. Felbiger beteiligt. Zwar hatte Maria Theresia die Neuorganisation schon durch den Lehrer ihrer eignen Kinder,

Jos. Meßmer, begonnen. Er hatte 1770 einen Vorschlag eingereicht zur Verbesserung der Wiener Stadt- und Vorstadtschulen. Er forderte vor allem Beseitigung des alten Schlendrians im gedankenlosen Auswendiglernen und Aufsagen, Verbesserung der Lehrmethode, Klasseneinteilung, Abschaffung der vielen Beicht- und Bettage, Prozessionen und Feiertage, Einteilung der Schulen in Distrikte und Schulsprengel, Schultabellen und einen Schulfond. Zuerst aber müsse eine Schulkommission eingesetzt und eine Normalschule errichtet werden.

Die 1771 errichtete Normalschule in Wien unter Meßmers Leitung sollte nicht bloß die ersten Kenntnisse, die jedem Menschen teils notwendig, teils nützlich sind, lehren, als die Grundsätze der christlichen Religion, Buchstabieren, Lesen, Schreiben, Rechnen, sondern auch was demselben zu seinem bessern Fortkommen in der Welt zuträglich sein kann, als Religionsgeschichte, weltliche Geschichte und Geographie, wenigstens des Vaterlandes, deutsche Sprache, Sittenlehre, die den Zustand der natürlichen Pflichten enthält, die wir dem Landesfürsten, der Obrigkeit, den Herren, Meistern und Mitbürgern schuldig sind; sodann die Naturlehre und Haushaltungskunst. Normalschule heißt sie, weil sie allen niedrigen Schulen im Lande zum Muster dienen, und weil in ihr vorzüglich geistliche und weltliche Lehrer in allen Schulwissenschaften gebildet werden sollen, damit nach der hier erlernten Lehrart überall der Jugend ein gleichstimmiger Unterricht erteilt werde.

Da Meßmer aber nicht die geeignete Persönlichkeit zur Direktion war, berief die Kaiserin den Abt Felbiger zu Sagan, der bereits die katholischen Schulen im preußischen Schlesien reorganisiert hatte. Joh. Ign. Felbiger, geb. 1724, wurde 1758 Abt des Chorherrnstifts der Augustiner zu Sagan. Als solcher wandte er seine besondre Sorgfalt dem Schulwesen zu, reiste selbst nach Berlin, um das dortige Schulwesen kennen zu lernen, wo eben Hecker die erste Realschule und ein Lehrerseminar gegründet hatte. 1764 wurde Felbiger die Gründung von Schulmeisterseminarien in Schlesien aufgetragen. Sofort errichtete er zu Sagan wenigstens eine Vorbereitungsanstalt für Lehrer. Auf einer zweiten Reise nach Berlin besuchte er auch die Schulen Magdeburgs und die Klosterschule

zu Berge, — deren Vorsteher 1735 mit dem Pädagogium ein Seminar für Volksschullehrer verbunden hatte, das 1736 die königliche Bestätigung erhielt, — um nach diesen Mustern seine Einrichtungen zu treffen. 1765 erschien dann das von ihm verfaßte „General-Landschul-Reglement für die römisch-katholischen Schulen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogtums Schlesien und der Grafschaft Glatz." Demnach sollten nur methodisch unterrichtete Lehrer anstellungsfähig sein.

Im Jahre 1774 berief nun Maria Theresia den Abt nach Wien. Es wurde ihm da ganz freie Hand zur Einrichtung des österreichischen Schulwesens gelassen; besonders die Wiener Normalschule unterstand seiner Leitung. Er selbst übernahm die Unterweisung nicht bloß der Lehramtskandidaten sondern auch der Lehrer Wiens, schrieb selbst Lehrbücher und arbeitete einen allgemeinen Schulplan aus, der 1774 von der Kaiserin bestätigt wurde. Es ist die „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen k. k. Erblanden."

Demgemäß sollen in allen Städten, Flecken und Dörfern gemeine Trivialschulen errichtet werden, worin Religion und ihre Geschichte, Sittenlehre, Lesen und Schreiben, die vier Spezies und die Regeldetri gelehrt und endlich eine Anleitung zur Rechtschaffenheit und Wirtschaft gegeben werde.

In jedem Kreis, Viertel oder Distrikte soll eine Hauptschule bestehen, sie lehrt Latein und schriftliche Aufsätze, Zeichnen, Feldmeßkunst, Haushaltungskunst und Landwirtschaft, etwas aus Geographie, Geschichte und besonders Vaterlandsgeschichte.

In jeder Provinz soll dann noch eine Normalschule sein, die zugleich Lehrerbildungsanstalt sein soll, oder wo die Lehrer ihre Prüfung ablegen. Die Landschulmeister dürfen auch ein Gewerbe treiben. Den Religionsunterricht erteilen die Geistlichen. Die Schulpflicht dauert 6—7 Jahre, und alle Schulen haben dieselben Lehrbücher. Felbiger führte auch eine neue Methode, die Literal- und Tabellenmethode, in die Schule ein und legte viel Gewicht auf das Katechisieren. In der Schulzucht wurde nachdrücklich Humanität empfohlen; alle Beschimpfungen und entehrenden Strafen wurden abgeschafft.

Prüfungen und Prämien sollten den Fleiß anspornen. Mit den der Schule Entlassenen sollten unter Aufsicht der Geistlichen Wiederholungskurse veranstaltet werden.

Da Felbiger der Schule doch den katholischen Charakter wahrte, geriet er bei Joseph II. in Ungnade.

Die Gymnasien erhielten durch G. Marx, einen Piaristen, einen anderen Lehrplan, wobei die Zahl der Klassen auf fünf beschränkt wurde. Die Kinder durften nicht vor dem 10. Lebensjahre und erst nach Absolvierung der Trivial- und Hauptschule in die Gymnasien eintreten. Auf das Latein wurde das Hauptgewicht gelegt; es war auch von der dritten Klasse an Unterrichtssprache. Die Realien sollten nach neuen Lehrbüchern gelehrt werden. Nur nach abgelegter Schlußprüfung konnte man zu höheren Studien übergehen.

Alle diese Neuerungen waren aber nicht imstande, auch da wo sie durchgeführt wurden, den allgemeinen Volksgeist weder bei Hohen noch Niederen zu heben und zu beleben. Der erwartete Aufschwung der Länder blieb aus, weil es dieser ganzen Aufklärung selber an Geist und Kraft fehlte. Der kirchliche Geist wurde zurückgedrängt, aber der staatliche war noch viel ungeeigneter, irgendwie geistiges Leben zu wecken. Oberste Schulbehörde war die Studienhofkommission zu Wien. Die Universitätslehrer standen unter Aufsicht der Fakultätsdirektoren; als Gymnasialdirektoren fungierten die Kreishauptleute; über ihnen der Gymnasialinspektor, der Mitglied der Landesregierung war. Alles war bureaukratisch und uniform eingerichtet; für alle Fächer waren Lehrbücher vorgeschrieben, an Prüfungen und Visitationen fehlte es nicht, aber dem Geist wurde noch viel weniger Raum und Freiheit gestattet, als unter kirchlichem Regiment.

Die geistigen und kulturellen Zustände in Österreich blieben darum dieselben, ja zum Teil erlitten sie noch durch den vandalischen Radikalismus der Aufklärerei schwere Einbuße,

b) Die Reformen in Bayern und den Rheinlanden.

Den ersten Anlauf, sich der modernen Kulturbewegung des protestantischen Deutschlands anzuschließen, nahm Bayern unter seinem Kurfürsten Max Joseph III. (1745—1777). Sein

Vater schon hatte den Würzburger Professor Ickstatt 1741 als Erzieher des Kurprinzen nach München berufen. 1746 ernannte dann der frühere Schüler seinen Lehrer zum Direktor der bayrischen Universität Ingolstadt und zum Professor des Naturrechts. Er leitete die Modernisierung der Universität, geriet aber bald mit den Jesuiten, welche die theologische und philosophische Fakultät inne hatten, in Konflikt; sie beschuldigten ihn wegen Einführung von protestantischen Lehrbüchern der Ketzerei. Er genoß aber den Schutz des Hofes und fuhr fort, auch die juristische und medizinische Fakultät zu reformieren. Statt des Aristotelismus sollten nun die Mediziner Experimentalphysik und Chemie studieren. Nachdem der Jesuitenorden aufgehoben war, wurde eine neue Studienordnung eingeführt, wodurch auch die theologische und die philosophische Fakultät reformiert wurden. Fast in allen Fächern wurden die halleschen und göttingschen Lehrbücher eingeführt. Auch ein Lehrstuhl der Philologie wurde 1789 errichtet mit obligatorischen Vorlesungen für die Studenten. Auch deutsche Stilübungen und deutsche Klassiker waren für das erste Semester obligatorisch. 1800 wurde die Universität von Ingolstadt nach Landshut und 1820 von da nach München verlegt. Schon 1759 war in München eine Akademie der Wissenschaften gegründet worden.

Im Jahre 1770 wurde auch eine allgemeine Reform des Elementarschulwesens ins Werk gesetzt und 1777 eine neue „Schulordnung für die kurbayrischen Lyceen und Gymnasien" erlassen; aber die katholische Regierung des Kurfürsten Karl Theodor stellte 1781 die Bewegung still, bis dann Kurfürst und König Max Joseph zu den früheren Bahnen zurückkehrte mit Hilfe seines Ministers Montgelas. Ein neuer Schulplan für die Mittelschulen wurde 1804 von Wismar ganz im Geist der Aufklärung verfaßt; aber schon 1808 mußte er dem von Niethammer verfaßten Entwurf weichen, durch welchen die Anschauungen des Neuhumanismus in die bayrischen Lehranstalten eingeführt wurden.

Die Hochstifte Würzburg und Bamberg wurden von den Bischöfen Friedr. Carl von Schönborn und Ludwig von Erthal im Geist der modernen Zeit reorganisiert. Seit 1788 wurde durch den Benediktinermönch Reuß die kantische Philo-

sophie in Würzburg gelehrt, und eine neue Zeitschrift für „Aufklärung, Geschmack und Sittlichkeit" gegründet. Nachdem das Bistum 1803 säkularisiert war, kam es an Bayern. Montgelas teilte die Universität statt in Fakultäten in Sektionen. Diese zerfielen in zwei Gruppen. Die erste umfaßte Philosophie, Mathematik, die Natur- und Geschichtswissenschaften und schönen Künste. Zur zweiten Gruppe gehörte die „Sektion der für die Bildung der religiösen Volkslehrer erforderlichen Kenntnisse." Hier lehrten katholische und protestantische Theologen nebeneinander, unter ihnen der berüchtigte Rationalist Paulus. Für Philosophie wurde Schelling berufen. Als 1806 Würzburg an den Herzog von Toscana kam, suchte dieser nach Möglichkeit die alten katholischen Einrichtungen wieder herzustellen.

In Mainz, wo die Jesuiten sich der Liebe des Volkes erfreuten, mußten sie mit Militärgewalt vertrieben werden. Seit 1774 regierte hier als Kurfürst der Bruder des Würzburger Bischofs, Friedr. Carl von Erthal. Es herrschte Voltärianismus und Libertinismus. Die französische Revolution machte dem Staatswesen und der Universität ein Ende.

Das Kurfürstentum Trier war seit 1768 in den Händen des sächsischen Prinzen Clemens Wenzel, der ganz im Geist der Aufklärung regierte.

Das Kölner Erzbistum aber hatte seit 1761 Max Friedrich von Königseck inne. Auch er sorgte für Aufklärung. Da er zu Bonn residierte, erhob er das Gymnasium daselbst zur Akademie, dann 1784 zur Universität. Der Freiherr von Spiegel hielt die Einweihungsrede „über den Nutzen der Aufklärung". Die Universität Köln dagegen blieb standhaft dem Alten treu. Mit dem Bistum Köln wurden auch beide Universitäten aufgehoben.

Eine gesundere Entwicklung machte sich in Münster geltend, dessen Bistum mit Köln vereinigt war. Hier regierte der Freiherr Franz von Fürstenberg (1729—1810) zuerst als Minister des Kurfürsten Max Friedrich von Königseck, dann seit 1780 als Generalvikar des österreichischen Erzherzogs Max Franz, der den Stuhl von Köln bestiegen hatte. Als Generalvikar leitete Fürstenberg das Schulwesen in Münster.

Duldsam und anerkennend, wohlwollend und einsichtig, hatte er über der Aufklärung doch nicht Glauben und Frömmigkeit verloren, daher waren seine Neuerungen fern von aller Überstürzung und Oberflächlichkeit, welche sonst der Aufklärung in katholischen Ländern eigen war. Nach allgemeinem Zeugnis war er einer der besten und förderlichsten Repräsentanten der Aufklärung. Um ihn sammelte sich ein Kreis hochgebildeter Katholiken, deren geistreichstes Glied die Fürstin Gallizin war. 1776 erließ er eine „Verordnung die Lehrart der untern Schulen betreffend." Die Grundanschauung darin ist der Gesners verwandt. Neben den Sprachen, die nicht mehr in der alten, formalistischen Weise betrieben werden sollen, betont sie die Bedeutung der Mathematik und einer elementaren Philosophie, besonders Psychologie, für die Bildungsstufe der Schule. Die akademischen Kurse in Münster wurden erneuert, durch juristische und medizinische Vorlesungen vermehrt. 1773 schon war die Lehranstalt zur Universität erhoben worden.

Für die Volksschulbildung wurde zu Münster eine Normalschule gegründet, der seit 1783 der ebenso tüchtige wie fromme Geistliche Bernhard Overberg vorstand. Er ließ sich die Ausbildung von Lehrern sehr angelegen sein, die er persönlich unterrichtete. Ein besondres Verdienst erwarb er sich auch um die Ausbildung von Lehrerinnen, für die ebenfalls eine Normalschule errichtet wurde. Die Schulpflicht in den münsterschen Landen dauerte vom 6. bis 14. Jahr. In der Volksschule wurde auch landwirtschaftlicher Unterricht erteilt; auch wurden Hand- und Industriearbeiten betrieben. Sogar die Einführung einer Schulsteuer konnte gewagt werden.

Auch die Bistümer Fulda, Speyer und Salzburg und andre Stifter reorganisierten ihr Schulwesen im Geist der Aufklärung und meist nach dem Vorbilde Fürstenbergs in Münster und Felbigers in Sagan und Wien.

Trotz allen Neuerungen blieben aber die katholischen Territorien Deutschlands mehr oder weniger von den protestantischen abgeschlossen und nahmen nur wenig Teil an der geistigen Entwicklung des übrigen Deutschlands. Der Riß zwischen beiden Konfessionen machte sich auch im Kulturleben beider Teile geltend und verhinderte die gleichmäßige Ent-

wicklung des nationalen Geistes. Der Bildungsstand beider Teile blieb bis tief ins folgende Jahrhundert ein ungleicher, denn die Grundsätze der Aufklärung waren in keiner Weise imstande, die Kluft zwischen Protestanten und Katholiken auch nur im Bildungswesen zu überbrücken. Es fehlten ihr die positiven und aufbauenden Elemente, welche die Protestanten aus den Prinzipien der Reformation schöpften. In katholischen Ländern wirkte darum die Aufklärung, je intensiver sie betrieben wurde, um so negativer und destruktiver, weil sie die religiösen Wurzeln der Volkskraft zerstörte, ohne Besseres dem Volke bieten zu können. Hier hat die historische Entwicklung es klar ans Licht gebracht, daß die Schule allein das geistige Leben eines Volkes nicht zu erneuern imstande ist und daß es dazu noch höherer Geistesmächte bedarf.

Kap. 9.

Der Neuhumanismus und das Schulwesen in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts.

§ 34.

Das neuhumanistische Bildungsideal.

In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts geht die Umbildung der höheren Lehranstalten einen weiteren Schritt vorwärts, und sie gewinnen nun den Charakter, den sie das ganze folgende Jahrhundert bewahrt haben. In der ersten Hälfte des Jahrhunderts hatte man schon nach einem freieren, unpedantischen Betrieb der Wissenschaften und nach einer allgemeineren, umfassenderen, den praktischen Bedürfnissen des Lebens angepaßten Bildung getrachtet und dabei den französischen Kavalier zum Muster genommen. Aber dieses aristokratische Ideal paßte wenig in die weiten bürgerlichen Kreise, welche in Deutschland die hauptsächlichen Pflegestätten der Bildung waren. An den Universitäten und Gymnasien machte sich doch bald das Bedürfnis nach einer gründlicheren Bildung und einem höheren Ideale geltend, als es der galant homme bot. Anderseits drängten der französisch-englische Naturalismus und der Rationalismus, sobald sie in Deutschland Wurzel gefaßt hatten,

zu einer immer schärferen Opposition gegen den von den Höfen protegierten und an Universitäten und Gymnasien herrschend gewordenen Pietismus. Diese Herrschaft des Pietismus machte sich um so drückender fühlbar, als Universitäten und Gymnasien einen noch durchaus theologischen Charakter trugen. Seit der Reformation hatten die theologischen Fakultäten die Zensur über alles, was gedruckt wurde; sie dominierten über die andern Fakultäten, und an den Gymnasien waren alle Lehrer und Theologen auf ihre Konfessionen vereidigt. Nun macht sich die Tendenz geltend, die Universitäten und Gymnasien vom Übergewicht der Theologen zu befreien; die Wissenschaften und ihre Pflegestätten kämpfen um ihre Emanzipation und Freiheit von der Theologie. Die Thronbesteigung des aufgeklärten Philosophen Friedrichs II. 1740 inaugurierte in Deutschland diese neue Zeit, denn eine seiner ersten Taten war die Rückberufung des Philosophen Wolff nach Halle, der von den dortigen Pietisten wegen angeblichen Atheismus verjagt worden war. Damit war die freie Meinungsäußerung und die Freiheit der Wissenschaft proklamiert. Aber Friedrich II. genügte der philosophische Rationalismus eines Leibniz und Wolff nicht, er wandte sich Voltaire zu, bei dem die Aufklärung in vollen Haß gegen alle Theologie ausging, und so verbreitete sich in Deutschland nicht bloß eine antitheologische sondern auch antireligiöse Richtung, die sehr häufig in religiösem Skeptizismus endete. Auch Friedrich der Große war im halleschen Pietismus erzogen worden, der am Hofe Friedrich Wilhelm I. herrschte. Aber nicht nur er sondern die meisten seiner so erzogenen Zeitgenossen schlugen ins volle Gegenteil um, so daß sie nicht bloß den engherzigen Pietismus sondern alle positive Religion für Pfaffenbetrug und Heuchelei erklärten. In den oberen Regionen der Gebildeten zeigt sich die Aufklärung sehr verwandt mit der Verneinung aller positiven Religion. Wo sich Religion noch zeigte, wie bei den Philanthropisten, die ja selber lauter Theologen waren, von Basedow und Bahrdt bis Campe und Salzmann, da war es nur die platteste Vernunftreligion, oder sie konnte, wie bei Klopstock und Herder, sich nur hervorwagen in Form des Menschlichen, Erhabenen, poetisch Schönen. Man suchte nach

einem freien, nicht theologischen, überhaupt nicht mehr religiös bestimmten Bildungsideal. Was war näherliegend und natürlicher, als daß Universitäten und Gymnasien sich wieder dem Ideale zuwandten, das schon einmal ihr geistiges Leben erneuert und zur Blüte gebracht hatte? Das Altertum mit seinen Schätzen von Weisheit und Bildung war im XVI. Jahrhundert in Deutschland das Mittel der Regeneration des wissenschaftlichen Geistes gewesen. Und war das Leben im Altertum nicht ein rein natürliches, unverkünsteltes, ein in vernünftiger Wissenschaft glänzendes, von keinen religiös engherzigen Dogmen eingeengtes, menschlich edles und hochsinniges gewesen bei Römern und Griechen? Stellte sich nicht im Hellenentum die reinste, schönste, kräftigste, edelste Menschlichkeit dar? Steht der antike, durch Kunst und Wissenschaft gebildete Mensch nicht hoch über dem leichtfertigen galant homme und hoch über dem engherzigen Pietisten? Repräsentiert der antike Mensch nicht das wahre Menschentum in seiner höchsten bisherigen Entfaltung? Der Humanismus also bietet wieder aufs neue das Ideal der Humanität d. h. des gebildeten, edlen, freien und kraftvollen Menschen; dieses Ideal ist also in den deutschen Lehranstalten wiederaufzurichten. So ist aus den Bedürfnissen der Zeit und im Gegensatz zur Zeit der Neuhumanismus entstanden.

Aber es war ein neuer, ganz andrer Humanismus, als der im XVI. Jahrhundert geherrscht hatte. Damals war man der Meinung gewesen, die Alten seien schon im Besitz aller menschenmöglichen Weisheit und Wissenschaft gewesen, und es gelte nun nur, diese Schätze zu heben, zu denken, zu reden, zu schreiben, wie die Alten taten, und den Faden fortzuspinnen, an dem sie gesponnen, dann komme Deutschland zur vollen Höhe aller Künste und Wissenschaften. Daher entstand der unerhörte Eifer, die Alten einfach nachzuahmen; das hielt man für das unfehlbare Mittel, ihnen gleich zu werden. Die im XVII. Jahrhundert neu entstandenen Naturwissenschaften hatten aber den Beweis geliefert, daß jene Meinung vom vollkommnen Wissen der Alten ein Irrtum sei, daher erkaltete rasch der Eifer für die humanistischen Studien. Die griechischen Klassiker wurden vernachlässigt, und von den römischen las

man nur noch soviel als nötig war, um ein lateinisches Buch lesen und schreiben zu können, weil Latein immer noch die Gelehrtensprache war. Im XVIII. Jahrhundert aber fing man bereits an, auch gelehrte Werke in deutscher Sprache zu schreiben. Den Meisten schien es, als ob Latein und Griechisch bald nur noch für die eigentlichen Gelehrten und Altertumsforscher nützlich und nötig seien, aber keinen allgemeinen Bildungswert hätten. Aber gerade da, als der Humanismus seinen Tiefstand in Deutschland erreicht hatte, erwachte unversehens eine neue Begeisterung und Liebe dafür, und eine ganz neue Schätzung der Alten machte sich geltend. Diese neue Wertschätzung war eben durch den Naturalismus und Rationalismus der Zeit veranlaßt und ermöglicht. Diese Geistesrichtung stellte als Erziehungs- und Bildungsziel die reine, natürliche Menschlichkeit auf, Menschen sollten zu vollkommenen Menschen gebildet werden, die Vollkommenheiten der Menschennatur sollten entwickelt und ans Licht gebracht werden. Die vollkommene Menschlichkeit und Menschheit war also das Bildungsideal. Da mußte aber die Frage entstehen, auf welchem Wege und durch welche Mittel erreichen wir nicht bloß die körperliche, sondern die geistige Vollkommenheit des Menschengeschlechts? Die bisherige christliche Bildung schien nicht diesem Ziele zuzuführen; dieses Bildungsideal hatte seine Kraft verloren, denn man kannte es nur in seiner konfessionellen Beschränktheit, die ihm auf katholischer Seite der Jesuitismus und auf protestantischer der Pietismus aufgeprägt hatten. Beide erschienen dem aufgeklärten Zeitgeist als mit Natur und Vernunft in totalem Widerspruch. So wandte sich der Blick zum zweiten Male zum griechisch-römischen Altertum zurück. Im Altertum haben sich die Menschen ohne Kirche und Dogma ihrer Natur und ihren Anlagen gemäß entwickeln und bilden können, und sie haben ein schönes und edles Menschentum hervorgebildet; das war die neue Ansicht vom Altertum, für die man sich begeisterte.

Die Norm der antiken Bildung war Natur und Vernunft, denn diese ihre Norm war eine aus Natur und Vernunft geschöpfte Moral, die der natürlichen Kraft keine Schranken setzte. Daher brachten die Alten es zu einer freien, heitern, menschenwürdigen

Kultur, die in einer bewundernswerten Blüte aller Künste und Wissenschaften gipfelte. Jetzt also wurden die Alten das Ideal freier, edler Menschenbildung. An den Alten kann unsere Jugend lernen, freie, edle, natürliche, vernünftige Menschen zu werden. Die Jugend soll an ihnen die rechte Geistes- und Gemütsbildung lernen; an ihren literarischen und künstlerischen Erzeugnissen den eignen Geschmack, die eigne Urteilskraft bilden und schärfen; sie sollen den jugendlichen Geist befruchten zu Neuschöpfungen auf allen Gebieten moderner Kunst und Wissenschaft. Der Geist und die Gesinnung, die sich in den Werken des Altertums kundgeben, sind also die rechten Mittel zur vollkommnen, natürlichen und vernünftigen Menschenbildung. Man lernt also nun Griechisch und Lateinisch, nicht mehr um in diesen Sprachen zu schreiben und zu dichten, sondern um daran den Geschmack, die Urteilskraft, die Gesinnung, mit einem Wort den eignen Geist zu bilden, damit er zu den vollkommensten Leistungen fähig werde. Die Alten haben also den Wert, das beste Bildungsmittel zu sein, durch das der Menschengeist zur vollkommnen Entfaltung seiner Geisteskräfte gelangt.

Diese neue Wertschätzung des Altertums brachte aber noch ein anderes mit sich. Es entstand ein lebendiges Interesse an der Erforschung desselben. Es bildete sich eine Altertumswissenschaft, die den Zweck verfolgte, die eigentlichen Zustände der Griechen und Römer, ihre historischen Erlebnisse, ihre politischen, sozialen, religiösen, ökonomischen und privaten Verhältnisse aufzudecken, ihre ganze Kultur sich zu vergegenwärtigen durch quellenmäßige, historische Forschung. Man begnügte sich nicht mehr mit ihrer Sprache und Literatur, man wollte ihr Leben und Dasein erkennen. Der alte Humanismus hatte nur die Weisheit und Redekunst der Alten bewundert; der neue will das ganze Leben und Treiben erkennen, worin die Alten sich bewegten, die Grundlagen, auf denen ihr Geist, ihre Kraft und ihre Größe beruhte. Da zeigte sich nun aber bald, daß den Griechen der Vorrang gebühre über den Römern, und daß diese fast ihre ganze Kultur erst von den Griechen überkommen haben, daß beides, die römische Literatur und die römische Kunst, nur Ableger der griechischen seien, auf deren

Seite allein beinahe die Originalität zu suchen sei. Wenn also das allgemeine Menschenideal im Altertum zu suchen ist, so können wir es bei den Griechen und nur teilweise bei den Römern finden. Die griechische Literatur überragt bei weitem die römische an bildender Kraft, an Feinheit des Geschmacks und Tiefe der Gedanken. Der Grieche ist somit inbezug auf Kultur und Bildung der Idealmensch.

Der neue Humanismus arbeitete daher mit Macht darauf hin, dem Griechischen in den Schulen das gleiche Recht mit dem Lateinischen zu erobern. Die griechischen Dichter wurden mit besondrer Vorliebe gepflegt. Gleichwohl sollte auch das Latein nicht zu kurz kommen; wenn man auch nicht mehr das Lateinsprechen in den Schulen einführen konnte, so legte man doch alles Gewicht auf den lateinischen Aufsatz.

Das neuhumanistische Ideal war also der durch das Studium der Alten zu einer freien Geistesbildung gelangte Mensch, der als sittlicher Charakter in eigner, originaler Kunst befähigt ist, in den Angelegenheiten des öffentlichen und privaten Lebens erfolgreich tätig zu sein. Jetzt waren die Alten das formale Mittel und Werkzeug zu freier Entfaltung der eignen Geisteskraft, nicht mehr das materiale Muster für unfreie Nachahmung ihrer Rede und Dichtkunst. Jetzt erkannte man den wirklichen Bildungswert der alten klassischen Literatur und studierte sie mit neuer, freudiger Bewunderung. Jetzt kam eine noch nie dagewesene Blütezeit der Gymnasien Deutschlands. Das Gymnasium wurde zur allgemeinen geistigen Bildungsanstalt der Nation. Nur wer das Gymnasium besucht hatte, durfte sich fortan zu den Gebildeten zählen.

§ 35.

Die neuhumanistische Reform der Universitäten und Gymnasien.

Die auf Freiheit der Wissenschaft und auf Neubelebung des humanistischen Geistes gerichteten Bestrebungen nahmen ihren Anfang auf der neugegründeten Universität Göttingen. Nachdem nämlich das Haus Braunschweig-Hannover auf den englischen Thron gekommen war und auch in Deutschland eine bedeutende Ausdehnung gewonnen hatte, schien es erforderlich,

auch eine eigene Universität zu haben, um seine Beamten im eigenen Land zu bilden. So kam es im Jahre 1737 zur Gründung der Universität Göttingen, die gleich zu großer Blüte kam eben durch den Geist, in welchem sie begründet wurde und der auf ihr zuerst zur Herrschaft gelangte. Es war der Geist wissenschaftlicher Freiheit, der gerade damals in Halle durch die schmähliche Absetzung und Verjagung des Philosophen Wolff so schwere Einbuße erlitten hatte. In Halle nämlich hatte die Aufklärung des Thomasius und Wolff vor der Macht des Pietismus die Segel streichen müssen, und dies hatte große Unzufriedenheit hervorgerufen. In Göttingen wurde nun die Fahne der freien wissenschaftlichen Forschung und der Lehrfreiheit entfaltet. „Alle Inquisitiones, sagt das Statut der neuen Universität, sie mögen eingerichtet sein wie sie wollen, ersticken die Kräfte ingeniorum und verderben die Aufnahme gelehrter Gesellschaften." Unter die Professoren der Theologie sollen daher keine Zänker und Ketzermacher aufgenommen werden. Ihre Lehre soll weder zum Atheismo noch Naturalismo leiten; sie sollen weder die articulos fundamentales religionis evangelicae anfechten, noch den Enthusiasmus, noch auch ein evangelisches Papsttum einführen. Es sollte also eine Lehrfreiheit sein, die alle extremen Denkweisen vermeide, nicht aggressiv und polemisch gegen die Religion auftrete, aber auch nicht gemaßregelt werden sollte durch kirchliche Intoleranz. Man glaubte, eine solche Lehrfreiheit, die weder Hörner noch Zähne zeige, sei möglich. Man proklamierte darum eine Freiheit mit Schranken und Barrieren, damit sie sich doch nicht zu weit vorwage. Man konnte noch nicht ahnen, daß in jedem Fall Konflikte unvermeidlich seien.

Standen bisher an den Universitäten Theologie und Philosophie an der Spitze, so traten nun in Göttingen die staatswissenschaftlichen und historisch-politischen Fächer in die vorderste Reihe und waren vertreten durch die ehrenvollen Namen von Pütter, Schlözer, Gatterer, Heeren. In den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern glänzten Haller, Lichtenberg, Blumenbach, Kästner. Dagegen waren Theologie und Philosophie zurückgesetzt. Um so mehr erblühte die Philologie unter Gesner, Heyne und Michaëlis. Die Vorlesungen

wurden fast alle in deutscher Sprache, nicht mehr lateinisch gehalten. Auch unter den Studenten zeigte sich ein vornehmer Ton. Die burschikosen Ausgelassenheiten und Roheiten, die an den bisherigen Universitäten seit undenklichen Zeiten Brauch und Herkommen waren, konnten in Göttingen sich nicht so einnisten, und man setzte einen Stolz hinein, daß feinere Sitten und Gewohnheiten gepflegt würden.

So fand denn auch der Neuhumanismus in Göttingen seine erste Pflegestätte. Allerdings ist er nicht hier, sondern in Leipzig zuerst entstanden, und seine ersten Vertreter kommen alle aus Sachsen nach Göttingen.

1. Joh. Matthias Gesner.

Der erste Begründer dieses neuen Humanismus ist Joh. Matthias Gesner, geb. 1691 im Ansbachischen. Nachdem er in Jena studiert hatte, wurde er zuerst Konrektor am Gymnasium in Weimar, dann Rektor in Ansbach und 1730 Rektor der Thomasschule zu Leipzig. Schon hier begann er seine Restauration des Humanismus, indem er die christlichen Lateiner aus dem Lehrplan strich und die klassischen Autoren wieder einsetzte. Dabei führte er die rasche, kursorische Lektüre ein, wodurch die Lust zum Lesen in den Schülern geweckt wurde. Auch sah er nicht bloß auf das Sprachlich-grammatische bei der Erklärung, sondern suchte den Inhalt des Ganzen seinen Schülern zum lebendigen Bewußtsein zu bringen. Im Jahre 1734 wurde er als Professor eloquentiae nach Göttingen berufen und entwickelte nun eine vielseitige, fruchtbare Tätigkeit, da er auch Inspektor der Schulen in den großen Städten und Mitglied der kgl. Sozietät der Wissenschaften wurde. Er starb 1761.

Die Restauration des klassischen Humanismus konnte nur dadurch gelingen, daß Gesner dem überlebten und geistlosen Schulbetrieb des bisherigen Humanismus ein Ende machte und eine neue Betrachtung des klassischen Altertums und eine neue Art der Lektüre der alten Schriftsteller aufbrachte. Daher eiferte Gesner nicht weniger wie Comenius oder Francke gegen die unleidliche Tyrannei, die beim Lateinlernen üblich war. Die alte Methode des Lernens habe einen unauslöschlichen Haß

gegen alle lateinischen Bücher erzeugt. Gesner sagt, wenn man Latein nicht anders lernen könne, als daß man zuerst die Deklinationen, Konjugationen und Vokabeln aus der Grammatik auswendig lerne, so wäre gut, man beeidigte alle Eltern, sie sollten ihre Kinder nicht Latein lernen lassen; dadurch daß sie wie Papageien Wörter und Töne hören und sagen, entstehe nur Dummheit und Unvernunft. Auch Gesner will das Lateinlernen möglichst leicht machen, und auch er rät, der Lehrer soll auf allerlei Ränke und List bedacht sein, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen, damit sie keine Beschwer im Lernen merke. Als leichteste Methode empfiehlt er folgende: Es habe ein Lehrer gewöhnlich die ganze Stadtjugend zu unterrichten, also etwa 200 Schüler, die in drei Klassen geteilt seien. Die erste habe er Lesen und Schreiben, die zweite die Elemente des Latein und die dritte auch Griechisch zu lehren, und das alles solle gleichzeitig geschehen. Das macht er am geschicktesten, wenn er den untersten das Neue Testament deutsch, der zweiten Klasse das lateinische und der dritten das griechische in die Hand gibt. Es ist die Methode, die seiner Zeit Zwingli in Zürich bei den Übungen mit den Studenten und Geistlichen der Stadt einführte. Gesner meint nun, mit dieser Methode sei es leicht, auch so kleine Schüler die Anfänge der Sprache, wie im Umgang zu lehren, so daß jeder bald ein lateinisches Buch lesen könne, wenn er auch die Grammatik nicht genau innehabe, so doch materiell die Sprache. Der Gelehrte freilich müsse sich auch die Formen genau aneignen, denn auch Gesner hält an dem Grundsatze fest, daß wenn das Studium der Sprachen aufgegeben, dann auch alle Gelehrsamkeit hintällig werde. Ohne Latein könne man wohl Mathematik, Historie und viel von der Philosophie inne haben und also ein wissenschaftlich gebildeter Mann, eruditus, sein, obwohl es nicht Sitte sei, ihn so zu nennen; aber eine etwas weitere wissenschaftliche Bildung sei ohne die alten Sprachen doch nicht möglich. Wer aber die Schriften der Alten liest und versteht, der genießt des Umgangs der größten Leute und edelsten Seelen, die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Konversation geschieht, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an. Solche Stimme hatte man schon

lange nicht mehr gehört; daß die alten Heiden die größten Leute und edelsten Seelen mit schönen Gedanken gewesen seien, verstieß ganz gegen die herrschende Denkart; daß die Lektüre der Alten eine ethisch-humane Bildung befördere, war Gesners Zeitgenossen etwas ganz Neues. Er hebt noch besonders hervor, daß diejenigen, so ohne die Alten gelesen zu haben, philosophieren, zum öftern schwatz- und prahlerhafte Leute werden, welche alles, was sie von ihren Lehrern gehört oder ihnen selbst einfällt, für große Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben und alles andre aus Unwissenheit verächtlich traktieren. Wer aber die Alten liest, bekommt geübte Sinne, das Wahre vom Falschen, das Schöne vom Unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtnis, eine Fertigkeit andrer Gedanken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern, und hat den größten Teil dessen schon in der Ausübung gelernt, was ihm in einem guten compendio philosophiae gelehrt werden kann. Gesner sieht also im Altertum das beste Mittel der sogenannten formalen Geistesbildung, wie auch der ästhetischen. Diese neue, durch Gesner zuerst ausgesprochene Anschauung vom Werte der humanistischen Studien bildet nun bis auf den heutigen Tag die Grundlage für die Organisation der deutschen Gelehrtenschulen. Man studiert die Alten als formal-ästhetischen und ethisch-humanen Bildungsstoff. Man will die geistige Kultur der Alten als bestes Bildungsmittel der Jugend in ihren Geist einführen, damit sie diese ästhetisch und ethisch genießen und an ihnen Geschmack und Urteil bilden, um sich dadurch zu eignen, tüchtigen Produktionen in Philosophie, Wissenschaft und Kunst vorzubereiten.

Man muß also die Alten wieder wirklich lesen, nicht bloß grammatisch traktieren. Daher muß die alte, statarische Methode abgeschafft und die kursorische eingeführt werden. Bisher hat man an einem einzigen Satz oft 3 bis 8 Tage herumerklärt, so daß man im ganzen Jahre höchstens ein Buch Cäsars oder Ciceros fertig brachte, und am Schlusse war der Schüler völlig unfähig zu sagen, was er gelesen, denn er hatte nichts als Wörter traktiert. Vom Inhalte, der Form, der Schönheit

des Ganzen hatte er keine Ahnung. Er hatte nur Langeweile verspürt. Dagegen Robinson, Telemach, Gullivers Reisen liest auch der Träge von Anfang bis Ende gerne. So, wie diese modernen Bücher, müssen auch die Alten gelesen werden mit Interesse und Freude. Wer es nicht dahin bringt, rühre die Alten lieber gar nicht an.

Dazu bedarf es aber auch tüchtig vorgebildeter Gymnasiallehrer, Gesner errichtete zu Göttingen ein seminarium philologicum und leitete es über zwanzig Jahre. Zweck ist, gute, geübte Schullehrer zu bekommen, die sich schon auf der Universität dem Lehramt gewidmet haben. Es ist der Anfang zur Bildung eines nicht-theologischen, klassisch-geschulten Gymnasiallehrerstandes. Die Seminaristen müssen einen Kurs in allen philosophischen Disziplinen durchmachen. Dann bekommen sie täglich in zwei Stunden Anweisung zum Informationswerk, ferner lateinische und griechische Grammatik mit beständiger Hinweisung auf den Schulgebrauch; ferner schulmäßige Lektüre der alten Autoren; endlich lernen sie das Nötigste aus Rhetorik, Poetik und Altertümern. Auch Übungen wurden in der Stadtschule angestellt. Gesner bevorzugt die Griechen, will aber doch alles Übersetzen ins Griechische und griechisch Schreiben abgeschafft wissen, weil es doch niemand recht betreiben könne. Zur Schullektüre empfiehlt er die Chrestomathien, weil dadurch die Schüler Geschmack an den Autoren bekommen und noch mehr von ihnen lesen wollen.

Von neueren Sprachen müssen alle homines elegantiores Französisch verstehen. Geschichte und Geographie gehören unter die Lehrfächer des Gymnasiums, und die Mathematik darf nicht mehr wie bisher in Mißachtung stehen. Auf die Gestaltung der kurfürstlich braunschweigischen Schulordnung vom Jahre 1737 hatte Gesner großen Einfluß; doch wurde diese nur in wenigen Städten durchgeführt.

2. Chr. G. Heyne.

Gesners Nachfolger in Göttingen war Chr. G. Heyne (1729—1812). Er hatte in Leipzig bei Ernesti seine Studien gemacht und wurde 1763 nach Göttingen berufen. Er ist der eigentliche Schöpfer der Realphilologie in wissenschaftlicher

Form. Bei seinen Erklärungen der Autoren legte er vor allem Wert auf das Sachliche. Die Disziplinen der Mythologie, Antiquitäten, Archäologie in der Kunst führte er in den Kreis der akademischen Lehrfächer ein. Das bisher darüber Gesammelte suchte er wissenschaftlich zu ordnen. Er machte es sich zur Aufgabe, eine möglichst vollständige Anschauung vom gesamten antiken Leben in allen seinen Betätigungen zu gewinnen und das Gewonnene als Hilfsmittel zur Erklärung der Alten zu verwerten. Zugleich wollte er damit den literarischen, künstlerischen, religiösen und politischen Bestrebungen der Gegenwart dienen. Die klassische Literatur war ihm das Zentrum aller edlen Geistesbildung, das Musterbild des Wahren, Guten und Schönen. Vor allem war es ihm um das Studium der Dichter zu tun. So wurde Heyne der Führer auf neuhumanistischem Gebiete und die bedeutendsten Vertreter dieser Richtung sind seine Schüler, so Wolf, Voß, Jakobs, Dißen, die beiden Schlegel und W. von Humboldt. Als Inspektor der Landesschule zu Ilfeld reorganisierte er sie ganz im neuhumanistischen Geiste. Das Latein wurde zwar nur als Vorbereitung und Werkzeug zum wissenschaftlichen Wissen und zur Bildung des Geschmackes angesehen, aber man verfaßte im Seminar wieder eifrig lateinische Reden, Aufsätze, Glückwünsche und Tröstungen und dergleichen. Als eigentliche Schule der Bildung und des Geschmacks galt aber das Griechische; die Größe und Einfalt der Alten prägt die Lektüre der Griechen der jugendlichen Seele ein. Doch sollen nicht alle Griechisch lernen, sondern nur die fähigen Köpfe.

Von Göttingen aus verbreiteten Gesners und Heynes Schüler den Neuhumanismus rasch über die Gymnasien des nordwestlichen Deutschlands, und von da verbreitete er sich über Mitteldeutschland.

3. Joh. Aug. Ernesti.

Obwohl der Neuhumanismus in Göttingen seine erste Pflegestätte fand, so stammte er eigentlich doch aus Sachsen, denn Gesner hatte zuerst in Leipzig gelehrt. Sein Kollege an der Thomasschule war es nun, der die neue Richtung da zur Herrschaft brachte. Joh. Aug. Ernesti, 1717 in Thüringen ge-

boren, studierte in Schulpforta, Wittenberg und Leipzig, ward Gesners Nachfolger an der Thomasschule und seit 1742 Professor an der Universität. Er starb 1781. In seinen Schulreden veröffentlichte er seine Ansichten. Am Verfall der Studien ist auch ihm die statarische Methode schuld. Die Lehrer leiten die Knaben zu einer falschen Gelehrsamkeit an. Kaum hätten die zwölfjährigen Knaben notdürftig den Phädrus und Terenz verstanden, so würden sie zu den Thesauren der Linguisten, zu den kritischen Kommentarien und zu den Numismatikern geführt und aus ihnen Gelehrsamkeit sich anzueignen angeleitet. So hätten die Kinder immer die Namen der großen Gelehrten im Munde und erregten das Staunen der Unkundigen. Sie meinen Latein schreiben zu können, weil sie eingelernte Phrasen zu einer Rede zusammenstellen können. Sie können aber nichts sagen, was sich nicht wirklich bei ihren Mustern findet. So erzieht man die Schüler zum stupor paedagogicus d. h. zur Schuldummheit oder Dummschulung. Diese Krankheit sei unausbleiblich, wenn man die Klassiker nur der Phrasen, Formeln und Sentenzen wegen lese. Die Schüler kennen alle Phrasen aus einer Schrift, aber haben keine Ahnung von ihrem Inhalt. Sie kommen dümmer aus der Schule, als sie hineingekommen sind. Es handelt sich aber darum, daß wir von klein auf in Verkehr mit den weisesten und feinst gebildeten Menschen kommen, die Lehren ihrer Lebensweisheit in uns aufnehmen; an ihnen sollen wir Klarheit, Würde, Anmut, Scharfsinn, Gewandtheit, Feinheit der Sprache und Darstellung zunächst erkennen und auffassen, dann auch allmählich uns selber aneignen.

Zur Ergänzung des sprachlichen Unterrichts verfaßte Ernesti ein fachwissenschaftliches Handbuch, Initia doctrinae solidioris 1755, Anfangsgründe gründlicher Gelehrsamkeit. Sie enthalten die Elemente der Mathematik, Psychologie, Ontologie, natürlichen Theologie, Logik, Rechtsphilosophie, Ethik, Politik, Physik, Astronomie und Physiologie. Ernesti hat die zweite berühmte Landesschulordnung des XVIII. Jahrhunderts, die kursächsische vom Jahr 1773, verfaßt. „Erneuerte Schulordnung für die Chursächsischen drei Fürsten- und Landschulen, Meißen, Grimma und Pforta und für die lateinischen Stadtschulen der

churfürstlichen Lande", durch welche dem Pietismus in den Schulen Sachsens ein Ende gemacht wurde. Nach dieser Schulordnung hat der altsprachliche Unterricht den dreifachen Zweck: 1. die alten Schriftsteller zu verstehen und auszulegen, 2. sie in Reden und Schreiben nicht bloß in der lateinischen sondern auch in den lebenden Sprachen mit Einsicht und Geschmack nachzuahmen und 3. allerlei nötige und nützliche Sachen zu lernen.

Auch Ernesti hatte zahreiche Schüler, welche seine Ansichten und Methoden auf den sächsischen Gymnasien einführten und ausbreiteten.

4. Friedr. Gedike.

In Preußen war es Friedr. Gedike, welcher der neuen Richtung Bahn brach. 1754 zu Pregnitz geboren und im Züllichauer Waisenhause erzogen, wurde er zuerst Rektor am Friedrich-Werder Gymnasium in Berlin, dann am grauen Kloster. Seit 1787 war er Mitglied des Oberschulkollegiums. Er starb 1803. In jüngern Jahren war er ein begeisterter Verehrer Basedows und seiner Methode. Später aber lenkte er in Gesners Bahnen ein. Sein Prinzip war, die Selbsttätigkeit der Schüler zu wecken. Wetteifer ist das Hauptmotiv des Lernens. Anleitung zur Privatarbeit und Rezensionen der Arbeiten durch die Schüler selbst sollten mithelfen. Auch er hat in zahlreichen Schulprogrammen seine Ansichten ausgesprochen. Die alte Literatur ist und bleibt die Quelle unsrer Wissenschaften. Verstopft die Quellen und die Ströme versiegen. Kein Studium kann so alle Geisteskräfte wecken und auf alle möglichen Wissenschaften vorbereiten. Mit dem Philologischen soll aber zugleich das Wissenschaftliche in Geschichte, Mythologie, Altertümern, Philosophie und Rhetorik verknüpft werden. Diese Methode setzt aber als Lehrer Humanisten voraus, die mehr als bloße Linguisten sind. Auch die formale Bildung des Geistes durch den klassischen Unterricht betont Gedike. In allen Fächern trifft man treffliche Männer genug, die als Jünglinge lernten, als Männer vergaßen. Sind deswegen die Stunden, die sie auf alle Sprachen verwandten, verloren gewesen? Wolltest du darum deine Tanzstunde bereuen, weil du früh genug aufhören wirst zu tanzen? Du wolltest nichts

auf die körperliche Gewandtheit und Geschmeidigkeit rechnen, die diese Kunst dir gab? So sei es auch mit Griechisch und Latein; sie verschaffen dem Geiste die Bildung und Geschmeidigkeit, die auf andre Geschäfte mit übergeht. Wie auf Reisen gerade das Fremdartige am meisten uns bildet, so auch das Fremdartige der alten Literatur. Die neuere Literatur gewährt zu mühelosen Genuß.

Eine wichtige, für die Schüler folgenschwere Änderung im Schulbetrieb hat Gedike auch zuerst eingeführt. Er forderte, daß der Schüler sich auf die Klassenlektüre zu Hause zu präparieren habe. Jeder müsse mit dem vorliegenden Abschnitt nach dem Inhalt und nach den Wörtern bekannt sein. Sobald sich zeige, daß ein Aufgerufener nicht präpariert sei, rufe man sogleich einen andern auf. Damit hat aber Gedike dem Neuhumanismus gleich den schwersten Schaden zugefügt, und die Klassikerlektüre bei den Schülern so verhaßt gemacht, wie zur Zeit des alten Humanismus. Denn durch seine Neuerung lud er gerade den schwierigsten Teil des Unterrichts auf die Schultern der Schüler ab und entlastete die Lehrer ihrer wesentlichen Pflicht, den Schülern zum sprachlichen Verständnis des Inhalts zu verhelfen und ihnen das Verständnis zu erschließen. Gerade die geforderte Präparation macht den Schülern die meiste Qual, verleidet ihnen die Lektüre und verleitet sie zum Gebrauch unerlaubter Hilfsmittel. Diese Neuerung datiert aus dem Jahre 1784 („Gedanken über Beförderung des Privatfleißes") und belastete die Schüler unangefochten über 100 Jahre, bis die Herbart'sche Methode einige Remedur schaffte. Die alte Methode, wonach der Lehrer selbst den Satz vorübersetzte und dann der Schüler ihn nur wörtlich nachsprechen mußte, war freilich auch weder richtig noch anregend. 1787 richtete Gedike ein Seminar ein für „Lehramtskandidaten", wodurch sie in die Schulpraxis sollten eingeführt werden. Zuerst hörten sie dem Unterricht bloß zu, dann erteilten sie selbst bis zu 10 wöchentlichen Lehrstunden in bestimmten Fächern, die zuerst in Gegenwart des Direktors erteilt wurden. Sie müssen in allen Disziplinen unterrichten lernen. Auch schriftliche Arbeiten wurden angefertigt, die in monatlichen Sitzungen besprochen wurden.

Neben Gedike wirkte am Joachimsthaler Gymnasium der Rektor Meierotto, der besonders auf Friedrich d. Gr. Intentionen einging und darum bei ihm in besondrer Gunst stand. In Preußen fand der Neuhumanismus raschen Eingang und verdrängte bald den Pietismus.

5. Joh. Heinr. Voß.

Wenn bei Gesner, Ernesti und Gedike mit der neuhumanistischen Richtung immer auch noch philanthropinistische Tendenzen verschmolzen waren, so treten bei Joh. Heinr. Voß mehr die rationalistischen als Bundesgenossen des Neuhumanismus auf. Durch ihn wurde der Neuhumanismus in Holstein und Mecklenburg eingeführt. Voß wurde 1751 zu Penzlin geboren. Da auf dem Gymnasium seiner Vaterstadt kein Griechisch getrieben wurde, erlernte er es autodidaktisch. Auch auf dem Gymnasium zu Neubrandenburg wurde dem Griechischen nur eine Stunde gewidmet, dies veranlaßte Voß mit seinen Mitschülern eine griechische Sozietät zu bilden zur Übung im Griechischen. Dann studierte er in Göttingen bei Heyne, indem er die Theologie ganz aufgab. Er wandte besondern Fleiß und Eifer auf Homer und Pindar, wobei er mehr auf die poetische Aneignung als auf die philologische Behandlung bedacht war. Die metrische Übersetzung sollte immer Probe und Frucht sein. Da Voß auch mit seinen Hainbundgenossen mehr die deutsche Dichtkunst pflegte, als streng philologischen Studien oblag, wurde er mit dem Dichter Hölti aus Heynes Seminar ausgeschlossen. Nach bestandener Rektoratsprüfung wurde er endlich Rektor der kleinen Schule zu Otterndorf im Lande Hadeln an der Elbemündung. Sie war schon ganz im Geiste Basedows modernisiert. Voß führte den göttingschen Humanismus ein, indem er die Lektüre des Neuen Testaments und der Septuaginta beseitigte und dafür Homer, Xenophon und Theokrit einführte. Hier verfaßte er auch die erste Hälfte seiner Odyssee-Übersetzung, durch welche die Begeisterung für die Alten wieder in weiten Kreisen Deutschlands geweckt wurde und die allenthalben dem Neuhumanismus mächtigen Vorschub leistete. Von 1782 bis 1802 war er dann Rektor zu Eutin in Holstein. In seiner Antrittsrede gab er sein leiden-

schaftlich bitteres Urteil über die alte Schulpraxis. Er nennt sie grauenvolle Überbleibsel jener gotischen, von Wahn und Dünkel eingezwängten Jahrhunderte, weit entfernt von allem, was Aufklärung erfordere. In einer andern Rede charakterisierte er die Aufgabe der humanistischen Schule dahin: sie soll den Geist edler Menschen bilden durch rein menschliche Wissenschaften und Empfindungen. Dazu führen die Muster der vollendeten Bildung, die der Grieche und der griechisch gebildete Römer aufstellte. Sie mit ihren unendlichen Kenntnissen zu verstehen, dazu lernt man die alten Sprachen, die schon für sich, als die schärfsten und feinsten Abdrücke des lebendigen Geistes, sorgfältigen Fleiß verdienen. Alle Männer, welche das Vaterland und das Ausland ehrt, haben klassischen Geist, entweder aus der Quelle oder aus Ableitungen geschöpft. So viel günstige Umstände, als durch welche in Griechenland die höchste Kultur, die Blüte des Menschenadels, sich entwickelte, möchten schwerlich wieder zusammentreffen. Wo in der neuern Weltgeschichte das Studium der Alten aufhörte, da entstand barbarische Finsternis; wo es wieder begann, da entstand Aufklärung.

So las Voß mit seinen 12—20jährigen Schülern, die er fast allein zu unterrichten hatte, die meisten und besten der Klassiker, wenn er auch dabei mehr nach Neigung und Belieben, als nach systematischer Methode verfuhr. Das Neue Testament aber war ganz ausgeschlossen, denn Voß war der Ansicht, daß doch keiner das Neue Testament verstehe, der es nicht mit der rein griechischen Sprache vergleichen könne. Überdies seien die Griechen die besten Lehrer fast aller menschlichen Weisheit und Anmut. Voß starb 1826.

6. Joh. Gottfr. Herder.

Auf die öffentliche Meinung in weiteren Kreisen hat auch Joh. Gottfried Herder gewirkt. 1744 zu Mohrungen als Sohn eines Lehrers geboren, kam er schon mit 16 Jahren von Riga nach Königsberg zum Studium der Theologie. Kant und Hamann gewannen hier großen Einfluß auf seine Denkart, und als er da mit Rousseaus Schriften sich bekannt machte, wurde er erfüllt vom Ideal der Humanität und Bildung zur Humanität.

Dies Ideal ward nun das Grundthema seiner großen und einflußreichen, alle Gebiete der Literatur und Geschichte umfassenden Schriftstellertätigkeit und der feste Pol, um welche sich seine Gedanken über Erziehung und Unterricht bewegten. An Herder sehen wir am deutlichsten, wie das Humanitätsideal Rousseaus in das des Neuhumanismus überging und wie beide zusammenhängen. Bereits 1769 zum Lehrer an der Ritterakademie zu Riga ernannt, schrieb er auf dem Schiffe, das ihn vorher noch nach Frankreich führte, die geniale Schrift „Ideal einer Schule". Hier wendet er sich mit großer Schärfe gegen die verderbliche Latinitätsdressur. Sie gibt nichts und nimmt vieles: Wahrheit, Lebhaftigkeit, Stärke, Natur; macht Pedanten, ist Gift auf Lebenszeit. Anstatt des Lateins soll die Muttersprache den ersten Platz im Unterricht haben. Am Deutschen muß die Grammatik gelernt werden. Auch der Gelehrte muß besser Französisch als Latein verstehen und können. Im Französischen herrscht der schönste Stil und beste Geschmack; sie ist die leichteste und einfachste Sprache. Latein kann nicht durchs Ohr gelernt werden; hier wird gelesen, aber wenig übersetzt, „alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, das Antike gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Herz, Geist gegeben und allem nachgeeifert." Aber ja nichts imitiert; dies hat keinen Wert. Wir sollen nicht ihren Geist nachahmen, aber unsern Geist am ihrigen bilden, erweitern, erheben, ohne daß er seine nationale Eigenheit verliert. Wir wollen keine unterdrückte Genies, keine Märtyrer einer bloß lateinischen Erziehung. Herder beklagt es tief, daß das deutsche Volk durch die Lateiner und nicht durch die Griechen seine Kultur erhalten hat. Denn die Griechen, diese Lieblinge der Minerva, haben sowohl in der Kunst wie in den schönen Wissenschaften mit solchem Glück gearbeitet, daß das Ideal ihrer Werke und die schöne Natur selbst beinahe ein Bild ausmachen. „Aus den Werken der Griechen spricht der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns." Aber trotz dieser Begeisterung für die Griechen will Herder doch keineswegs, daß wir sie nachahmen. Imitierte Literatur ist immer ein Unfug und Unding, künstlichen Blumen vergleichbar, denen alle Frische und der Reiz des Natürlichen fehlt. Der Genius eines Volkes kann nicht imitiert

werden, und die poetische Literatur ist das eigenste Erzeugnis des Genius eines Volkes. Indem Herder diese wichtige Wahrheit mit aller Klarheit eingesehen und mit aller Deutlichkeit ausgesprochen hat, übertrifft er an Einsicht alle seine Zeitgenossen. Winckelmann und Lessing, Gesner und Ernesti sehen immer noch in den Alten die Muster für die Nachahmung; von diesem Irrtum konnten sie sich nicht ganz losmachen. Herder ist davon frei durch sein tieferes Verständnis der Geschichte und des Geistes der Völker. Wenn wir die Alten aber nicht nachahmen sollen, was sollen sie uns denn? Sie können uns die Augen öffnen für die Auffassung der Natur des Menschen, der Idee der Humanität. Durch den Anblick der Bilder der Alten erfüllen wir unsre Seele mit dem Ideal des Menschen. Dazu lesen wir auch die Schriften der Griechen, „daß wir eben diesen zarten Keim der Humanität nicht nur etwa gelehrt entfalten, sondern in uns, in das Herz unsrer Jünglinge pflanzen. Wir wollen die griechische Kunst nicht besitzen, sondern sie soll uns besitzen." So hat Herder in seinen „Briefen zur Beförderung der Humanität" 1793 den Bildungswert der Alten für uns am klarsten und reinsten und schönsten erfaßt und ausgesprochen. Aber indem Herder in den Griechen das einzige und vollkommene Ideal der Menschlichkeit und Menschheit sieht, hat er mitgeholfen zur Ausbildung der Gräkomanie, die nicht bloß unter den Gelehrten sondern unter allen Gebildeten in Deutschland Mode wurde und durch die das Ideal des galant homme zwar am gründlichsten beseitigt wurde, aber auch die christlichen Ideale dem Bewußtsein der Zeit völlig entschwanden. Alles, was nicht griechisch war, verfiel der Verachtung. Das Griechentum ward geradezu im Gegensatz zum Christentum ein Gegenstand des religiösen Kultus. Sogar der Generalsuperintendent Herder schrieb: „Mit heiligem Ernst treten wir zum Olymp hinauf und sehen Götterformen im Menschengebilde. Die Griechen theifizierten die Menschheit; sie huben das Göttliche im Menschen zum Gott empor." Die Begeisterung für die Griechen ward zur religiösen Andacht. In den Griechen ist die Idee der Menschheit Fleisch geworden. Jetzt kommt die Zeit, da Schiller seine „Götter Griechenlands" und „Die Künstler" dichtet, Rousseaus

Evangelium der Natur wird ganz durch Winckelmanns, Heynes, Humboldts, Schlegels und Wolfs Evangelium der klassisch-griechischen Bildung verdrängt. Sie bedürfen nicht mehr des Christentums, denn ihnen ist in den Griechen die Idee des Menschen Fleisch geworden, und durch die Anschauung der Griechen erheben wir uns selbst zum ideellen Menschentum. Diese überschwängliche Gräkomanie nötigte sogar einem Schiller das Dystychon ab:

„Kaum hat das kalte Fieber der Gallomanie uns verlassen,
Bricht in der Gräkomanie gar noch ein hitziges aus."

Als Ephorus des Weimar'schen Gymnasiums pflegte Herder bei Beginn und Schluß des Schuljahres Schulreden zu halten, die er in der Schrift „Sophron" gesammelt hat. Hier vertritt er einen allgemeineren Standpunkt. Die bekannteste dieser Reden behandelt den Satz, daß wir nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen sollen, „non scholae, sed vitae discendum". Hier wendet er sich gegen den flachen Nützlichkeitsstandpunkt der Basedowianer. Wir sollen nicht nach dem Nutzen des Gelernten fragen, als vielmehr dahin arbeiten, daß man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine angemessene Wirksamkeit im Leben wird, daß man alle Seelen- und Leibeskräfte ausbilde, auf Bildung des Herzens und Charakters bedacht sei. Keine Buchstabenmänner, sondern Geschäftsmänner. Dazu ist aber auch Latein und Grammatik nützlich, denn ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher schreiben und sprechen. Der ganze Mensch soll von der Humanität und Urbanität der Alten durchdrungen werden, und das Gymnasium soll in den Geist des Altertums einführen und so zur wahren Humanität hinleiten. Herder starb 1803, nachdem 1787 in Weimar ein Lehrerseminar gegründet und auch die Lehrergehälter erhöht worden waren.

7. Friedrich August Wolf.

Der gewaltigste, energischste und erfolgreichste Vertreter des Neuhumanismus, der der ganzen Richtung den beredtesten Ausdruck gab und durch seine Wirksamkeit ihr zum dauernden Sieg in ganz Deutschland verhalf, ist Friedrich August

Wolf, 1759 zu Hainrode bei Nordhausen geboren. 1779 studierte er zu Göttingen Philologie, wobei er gegen den Widerspruch des Rektors der Universität es durchsetzte, als studiosus philologiae inskribiert zu werden. Wer zu dergleichen Doctrinen der philosophischen Fakultät Neigung habe, meinte der Rektor, müsse doch als Theologe sich einschreiben lassen. So war er schon als Student mit Energie bestrebt, die Philologie von der Theologie loszulösen, um ihr als selbständigen wissenschaftlichen Beruf Anerkennung zu verschaffen. Nach kurzer Wirksamkeit in Ilfeld und Osterode berief ihn der Minister Zedlitz nach Halle, um dort das Studium der Philologie in Aufschwung zu bringen. Hier lehrte er von 1783—1807. Von 1807—1824 lebte er in Berlin als Mitglied der Akademie der Wissenschaften.

Wolf hat das Verdienst, die Philologie, das heißt, alles, was zur Kenntnis des Altertums gehört, zu einem organischen Ganzen vereinigt, und sie zur Würde einer wohlgeordneten philosophisch-historischen Wissenschaft emporgehoben zu haben, die man um ihrer selbst willen, nicht bloß zu pädagogischen Zwecken studieren sollte. Dazu half besonders mit seine epochemachende Schrift: „Darstellung der Altertumswissenschaft, nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert“ (1807), in der er mit Kraft und Feuer seine Gedanken über das Studium der Alten und über die Wissenschaft vom Altertum auseinandersetzte. Die Philologie sollte nicht mehr bloß Hilfsdisziplin für Theologie und Jurisprudenz sein, nicht bloß Bildungsmittel der Jugend, sondern ihr sollte Eigenwert, Selbständigkeit, Selbstzweck zukommen. Durch Wolf erlangten die philologischen Studien eine Zeit lang geradezu eine dominierende Stellung. Die Altertumswissenschaft galt als Wissenschaft vom Höchsten, Besten, Wichtigsten der Menschen. Denn aus dem Studium der griechischen Welt könne die beste und edelste Weltanschauung geschöpft werden. Die Kenntnis der altertümlichen Menschheit verschaffe Kenntnis des Menschen überhaupt, sie ist die Anschauung des Menschenwürdigsten. Kein andres Volk besitzt solche Bedeutung und Würde. Nur in Griechenland finden sich Völker und Staaten, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen. Sie waren zarten und edlen Gemütes und voll Gefühl für das Anmutige

in den Künsten und wurden zugleich Muster wissenschaftlicher Spekulation. Niemand wird glauben, daß das, was durch Bekanntschaft mit den Sprachen und den unsterblichen Werken des Altertums zur harmonischen Ausbildung des Geistes und Gemüts gewonnen wird, ebenso vollkommen auf irgend einem andern Weg könnte erreicht werden. Daher hat das Altertum unvergleichlichen Wert für die Jugendbildung. Für die formale Entwicklung der Geisteskräfte leisten die alten Sprachen das Höchste. Die Nationen, die alle höhere Bildung durch die Landessprache vermitteln wollen, sind einer Menge von Vorteilen beraubt, auf welchen allein die Vielseitigkeit und Tiefe einer Kultur beruht. Die Frucht der klassischen Studien ist allseitige Entwicklung aller Seelenkräfte, der intellektuellen wie der moralischen und ästhetischen durch Übungen aller Art von den elementarsten bis zu den höchsten und schwierigsten. Vom Nutzen der alten Sprachen als Werkzeuge der modernen Wissenschaften wollte Wolf aber nichts wissen; der Wert einer Wissenschaft besteht nicht im Nutzen für anderes, sondern in dem, was sie zur Bildung des Geistes leistet. Bei dieser absoluten Hochschätzung des Altertums war Wolf nicht imstande den Gehalt des Christentums unbefangen zu würdigen. Er hielt es nur für ein durch Zusatz von Griechentum verbessertes Judentum oder auch durch Zusatz von Judentum verschlechtertes Griechentum. Nach seiner Meinung müßte das Christentum ins rein Menschliche d. h. Hellenische aufgelöst und so erst gereinigt werden. Ihm war daher die Philologie als Studium des antiken Geistes die wahre cultura et corporis et animi ducens ad perfectionem humanitatis, wozu es der Religion und Frömmigkeit nicht bedurfte. Gleichwohl forderte Wolf keineswegs, daß die gesamte Jugend oder auch möglichst viele das Studium der alten Sprachen betreiben sollten, sondern nur die, welche studieren wollten. Für alle, die einem bürgerlichen Beruf sich widmen, sollte die Realschule die nötige höhere Ausbildung gewähren. Und auch den Studierenden sollte das Griechische nicht aufgedrungen, sondern mehr nur bewilligt werden. Juristen und Mediziner mögen es lernen, wenn sie Lust und Anlage dazu haben; nur die Theologen haben es unbedingt nötig.

Für die Schule sollten Xenophon, Plato und Homer die Hauptklassiker sein. Drei Tragödien und eine Komödie sollten gelesen werden, obwohl selten ein Schüler die schweren Teile sich zum Verständnis bringen könne, da sehr selten die Lehrer dazu im Stande sind. Die Schüler sollen nur das lesen, dessen Inhalt sie verstehen, darum sollen Thucydides und Demosthenes von der Schule ausgeschlossen sein.

Eine Verbesserung des Gymnasialunterrichts schien ihm wesentlich abhängig von der verbesserten Lehrerbildung. Der Beruf des Gymnasiallehrers müsse aber ein selbständiger Beruf werden, wenn man wohlvorbereitete Lehrer haben wolle. Von verbesserten Schulplänen erwartete Wolf nicht viel. Das Lehrerstudium müsse vom theologischen losgelöst und ein selbständiges werden, das mit einem selbständigen Lehrerexamen abschließe. Trennung des Schulstandes vom Predigerstand war daher seine Losung. Er wies Theologen von der Aufnahme in sein Seminar ab; es sollten nur künftige Schulmänner Aufnahme finden. Doch gestaltete sich in der Praxis das Seminar dahin, daß die gelehrte Philologie hauptsächlich darin gepflegt wurde.

Bei dem Enthusiasmus, den Wolf unter der studierenden Jugend für das klassische Altertum erweckte, gingen aus seinem Seminar hauptsächlich diejenigen Männer hervor, die seit den neunziger Jahren an den höheren Schulen, Universitäten und Unterrichtsbehörden eines großen Teiles Deutschlands und der Schweiz tätig zu sein anfingen und jene Anerkennung des humanistischen Prinzips zu wege brachten, die auf die Gesamtentwicklung unsrer geistigen Kultur von dem erheblichsten Einfluß war.

Wolfs zahlreiche Schüler trieben den Enthusiasmus für das Griechentum auf die Spitze. Ast äußerte sich: „Wir können für die Bildung unsres Zeitalters das Gesetz geben: Bilde dich griechisch.“ Jeder griechisch Gebildete trage das Gepräge der höchsten, reinsten Vollendung in sich und stehe in der bewundernswürdigsten Gediegenheit, in der selbständigsten Schönheit da. Sogar Schiller legte sich allen Ernstes die Frage vor, wie er als moderner Dichter neben den Griechen bestehen könne. Jacobs bestrebte sich, die

bayerische Jugend aus allen Verirrungen „in den heiligen Kreis" des Altertums zurückzuführen, denn die alten Sprachen seien ein wunderbares und fast „heiliges Werk" der Natur und Kunst. Passow wollte die gesamte Jugend mit griechischer Bildung begabt wissen, und Niethammer erwartete die Wiedergeburt und Erhebung des nationalen Geistes vom Versenken in griechischen Geist und griechische Kultur.

Der bis zum Aberglauben sich steigernde Enthusiasmus für Griechen und Griechentum, für griechische Bildung und griechische Studien hatte seinen Mittelpunkt in Weimar und Jena, wo Herder, Goethe, Schiller und Winckelmann, Hölderlin und die beiden Schlegel und Andre sich gegenseitig beglückwünschten und feierten, weil sie als geborne deutsche Barbarenseelen sich zu griechischem Geiste aufgeschwungen und damit eigentlich erst Menschen geworden seien, und wo, besonders bei den jüngeren, die Gräkomanie bis zum Abscheu und Ekel vor dem eignen Volke und der eignen Nationalität sich steigerte.

8. Wilhelm von Humboldt.

Durch Wilhelm von Humboldt aber ist dieser Neuhellenismus nach Berlin verpflanzt und der Humanitätskultus in die Preußischen Schulen eingeführt worden, wo er jedoch einen viel nüchterneren und praktischeren Charakter annahm. Humboldt (1767—1835), in Potsdam geboren, hatte mit seinem Bruder Alexander den Philanthropisten Campe zum Lehrer. 1788 lernte er in Göttingen bei Heyne den neu aufkommenden Humanismus kennen. Durch Georg Förster für die französische Revolution begeistert, reiste er 1789 nach Paris. In Halle tritt er in innigen Verkehr mit Fr. A. Wolf, und in beiden reift die Idee des Neuhumanismus zu immer größerer Klarheit. Ja, Wolf erhält gerade von Humboldt die feinsten und tiefsten Anregungen, den philosophischen und ästhetischen Gedankenhintergrund; hat ja Wolf in seine Darstellung des Altertums Stücke aus Humboldts Skizze über die Griechen eingefügt. Auch Humboldt sah in den Griechen das Ideal einer vollkommen ästhetischen Kultur, das schöne Menschentum in seiner Vollendung verwirklicht. Das klassische Ideal, wie er es sich ausdachte, erschien ihm in einer Art religiöser

Verklärung. Das Griechentum war seine Religion. Nachdem er Reisen nach Frankreich und Spanien gemacht hatte, wurde er 1802 preußischer Gesandter in Rom, wo sein Haus einen Mittelpunkt bildete für Künstler und Gelehrte aller Länder. Aber wichtiger war es, daß ihn 1808 in Erfurt der König zur Leitung der Sektion für den öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern berief. Obgleich er nur ein Jahr als Staatsrat in dieser Stellung tätig war, so entfaltete er doch eine fruchtbare Wirksamkeit, wodurch das Bildungswesen in Preußen in neue Bahnen geleitet wurde. Er errang den preußischen Studenten die Freiheit, auch an nichtpreußischen Universitäten studieren zu dürfen. Unter seiner Leitung wurde die Universität zu Berlin gegründet und eingerichtet, wo mitten unter der Fremdherrschaft der deutschen Wissenschaft eine kaum noch gehoffte Freistatt erstehen sollte. Hierbei war wieder zum Teil Wolf sein Ratgeber. Auch den Gymnasien galt seine Sorge. Ein neues Prüfungsreglement für die Abiturienten wurde ausgearbeitet. Die Lehrerprüfung wurde dahin geregelt, daß die Kandidaten des höheren Lehramtes sich bei der wissenschaftlichen Deputation der Sektion für den öffentlichen Unterricht sollten prüfen lassen und ohne Zeugnis dieser Behörde keinen Unterricht übernehmen durften, nicht einmal an Privatanstalten. Solche Kommissionen wurden zu Berlin, Breslau und Königsberg eingesetzt. Sie sollten aus Männern bestehen, die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium widmen, also den Fächern, ohne welche „keine Gelehrsamkeit in wahre intellektuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann." Dieser Humanismus schloß also die Theologen und Naturwissenschaftler aus. Das Edikt über die Prüfungen der Lehramtskandidaten erschien zwar drei Wochen, nachdem Humboldt sein Amt niedergelegt hatte, 1810, ist aber doch noch ein Werk der Humboldtschen Verwaltung. Damit war die Bildung eines besondern Gymnasiallehrstandes ins Werk gesetzt und die Trennung der höhern Schulen von der Kirche auf dem Gebiet des Geistes durchgeführt. Hatte der Philanthropismus die Lehrer zu Priestern der Aufklärung machen wollen, so machte sie der Neuhumanismus zu Priestern des Griechentums.

Seit dem Jahre 1810 war dann Humboldt im Staatsdienst als Gesandter in Wien und London tätig. 1819 wurde er nach Berlin als Minister für ständische Angelegenheiten berufen, aber schon nach einem halben Jahr seiner Stellung enthoben. Von da an widmete er sich seinen sprachlichen und sprachphilosophischen Studien bis zu seinem im Jahr 1835 erfolgten Tode.

9. Freiherr von Zedlitz.

Zum Schlusse dieses Abschnittes darf der Mann nicht unerwähnt gelassen werden, der den allergrößesten Einfluß auf die Gestaltung und Entwicklung des gesamten Schulwesens in Preußen gehabt hat und ohne den weder der Philanthropinismus noch der Neuhumanismus eine solche Bedeutung für die öffentliche und staatliche Erziehung hätten gewinnen können. Es ist der Mann, der als Minister Friedrichs des Großen seit 1771 bis zu seinem Tode der Verwaltung der Schulsachen seine unausgesetzte Tätigkeit widmete und nicht bloß als Diener seines Königs dessen Intentionen und Maßnahmen zur Ausführung brachte, sondern auch nachhaltig auf des Königs Gedanken und Pläne in Schulsachen einwirkte. Preußens Schulwesen verdankt nach allen seinen Richtungen hin dem Freiherrn von Zedlitz das allermeiste, was im letzten Drittel des achtzehnten Jahrhunderts geschehen und was eigentlich grundlegend für die Stellung Preußens im Schulwesen des neunzehnten Jahrhunderts geworden ist.

Freiherr von Zedlitz lebte von 1731—1793. Er erhielt seine Bildung auf dem Carolinum zu Braunschweig und dann auf der Universität Halle, wo er einer der wenigen war, die eine besondere Vorlesung über Lockes Philosophie hörten. Hier wohl wurde er durch Lockes Gedanken über Erziehung schon auf pädagogische Fragen hingeleitet. Er war ein Mann von freier, selbständiger Denkart, der für alles empfänglich war, wodurch das Erziehungswesen gefördert werden konnte. Als Basedow seine philanthropinistischen Ideen veröffentlichte und sein Institut gründete, stand Zedlitz dieser Sache sehr wohlwollend gegenüber, sodaß Basedow ihn als seinen besondern Gönner betrachtete. 1776 schickte Zedlitz den Pro-

fessor Schütz von Halle nach Dessau, um sichern Bericht zu erhalten; als dieser ungünstig ausfiel, begab er sich selbst nach Dessau zur persönlichen Einsichtnahme. 1779 berief er den Philanthropinisten Trapp zum Professor der Pädagogik und zum Direktor an das in Halle errichtete Lehrerseminar. Obgleich ganz der Aufklärung huldigend, war Zedlitz doch nicht mit allem, was Basedow betrieb, einverstanden. Er verwarf den Grundsatz, das Lernen zum Spiel zu machen; das wirke erschlaffend auf die Geisteskräfte; man werde nur große Kinder heranbilden, die nicht mit Ernst und Selbständigkeit zu arbeiten verständen. Ebenso verwarf er das beliebte Mittel, die Schüler durch Entfachung des Ehrgeizes zum Fleiß anzuspornen, als sittlich schädigend. Auch den Religionsunterricht wollte er anders gehalten wissen, als Basedow tat; er forderte bestimmt das Bibellesen und wollte mit zartem Gefühl die Bewahrung der kindlichen Herzensunschuld eingehalten wissen. Was er jedoch an Basedows Ideen Gutes fand, wie den Gebrauch von Bildern in der Schule, dem suchte er Eingang in den Schulen zu verschaffen. In einer Rede, die Zedlitz in der Akademie der Wissenschaften hielt, empfahl er den Gebrauch von Bildern; sie sollten „das erste Handbuch aller Erzieher" sein. Schon 1771 hatte der König in einem Bescheid an den Minister bemerkt: „Die Saksen haben bessere Schulmeisters, wie wir, absonderlich weren Sie in hiesigen provinzen von großem Nutzen Seindt". Darauf trat Zedlitz mit Rochow in Verbindung, für dessen Schulen und Lehrerbildung er sich sehr interessierte.

Durch Gesner und Ernesti lernte er dann die Alten kennen und wandte sich nunmehr mit Eifer der neuhumanistischen Richtung zu, die in ihm einen starken Beschützer und eifrigen Verbreiter fand. Noch als Minister vervollkommnete er sich in der griechischen Sprache, indem er sich 1781 besondere Vorlesungen über verschiedene griechische Dichter von Gedike halten ließ, und erweiterte seine Kenntnis der römischen Literatur. Nach einer eingehenden Konferenz mit dem Könige erschien eine Kabinetsordre 1779, in welcher der König selber die Grundzüge der Reform der Gymnasien auseinander setzte. Der König erklärte da ganz in Übereinstimmung mit seinem Minister, daß er vom Griechischen und Lateinischen in den

Schulen nicht abgehe. Diese Sprachen nebst Logik und Rhetorik sollten die wesentlichen Stücke des Unterrichts sein. Dann fordert der König, der die Alten nur aus französischen Übersetzungen kannte, daß die autores classici auch ins Deutsche sollten übersetzt werden, damit die jungen Leute auch eine Idee davon kriegen sollten, was es eigentlich ist; sonst lernten sie wohl Worte, aber die Sachen nicht. Xenophon, Demosthenes, Salust, Tacitus, Livius und Cicero müßten der Jugend durch Übersetzungen bekannt gemacht werden. — Durch diese Kabinetsordre erhielt der Minister freie Hand. Er ließ den kgl. Gymnasien neue Lehrpläne und Instruktionen zugehen, durch welche der Neuhumanismus eingeführt werden sollte. Gleichwohl fand er viel Widerstand, und nur die beiden Berliner Schulen unter Meierotto und Gedike führten die Neuerungen durch. Für Bildung von Gymnasiallehrern sorgte er durch Gründung des Seminars in Halle unter F. A. Wolf. 1789 erließ er auch eine Verordnung, wodurch die Abiturientenprüfungen in den Gymnasien eingeführt wurden.

Von allerwichtigster Bedeutung ist aber Zedlitzens Einrichtung des Oberschulkollegiums im Jahre 1787 unter der Regierung Friedrich Wilhelms II. Damit wurde zum ersten Mal in Preußen, allen Ländern vorbildlich, eine sorgfältige Abgrenzung der Schulbehörden von den Kirchenbehörden auf dem Gebiete des Unterrichtswesens vollzogen. Bisher hatten alle Schulen noch unter der kirchlichen Leitung durch die Konsistorien gestanden. In der 1713 von Friedrich Wilhelm I. erlassenen Schulordnung ist die Oberaufsicht aller Schulen, auch der Lateinschulen und Gymnasien, dem kgl. Direktorium zugewiesen. Das Oberschulkollegium aber stand unmittelbar unter dem Könige. Ihm wurde die Beaufsichtigung und Vervollkommnung des ganzen Schulwesens, aller Lehrer und Erziehungsanstalten der Monarchie aufgetragen; ihm sollten sie hinsichtlich ihrer äußern Verhältnisse und innern Einrichtungen unterstehen. Eximiert waren nur die militärischen, die jüdischen Schulen, die der Provinz Schlesien, die Schulen der französischen Kolonie und das Joachimsthaler Gymnasium zu Berlin. Einschneidend war gleich die Bestimmung, daß an keiner Schule ohne Unterschied des Patronats fernerhin jemand angestellt

werden dürfe, welcher nicht ein Befähigungszeugnis vom Oberschulkollegium auf Grund einer Prüfung erworben habe. Damit war die völlige Trennung der höheren Schulen von der Kirche und ihrer Oberleitung und des Gymnasiallehrstandes vom Pfarramt eingeleitet und zum Grundsatz erklärt.

Für Zedlitz galt als Zweck und Ziel aller Erziehung die Weckung und Förderung des Denkens und des moralischen Bewußtseins, freie geistige Bildung, nicht bloße mechanische Dressur. Die klassische Bildung stand ihm sehr hoch, daher erhob er das Griechische zum obligatorischen Fach und vermehrte die Stundenzahl, damit auch mehr griechische Autoren gelesen werden könnten. Durch Zedlitz ist wesentlich schon das Bildungsideal aufgestellt worden von Staatswegen, das dann der Kulturstaat des neunzehnten Jahrhunderts zu verwirklichen bestrebt war.

§ 36.

Die Volksschule in der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts.

Unter König Friedrich II., 1740—1786, entwickelte sich das preußische Volksschulwesen weiter in denselben Bahnen, in welche Friedrich Wilhelm I. es geleitet hatte. Des Königs geistige Interessen waren mehr den höhern Schulen zugewandt, doch vernachlässigte er auch die Volksschule nicht, sondern ließ den Oberkonsistorialrat und Pastor an der Dreifaltigkeitskirche Joh. Jak. Hecker gewähren, der das Volksschulwesen als Schüler A. H. Franckes in dessen Geist auszubauen bestrebt war. Im Anschluß an seine Realschule hatte Hecker ein Lehrerseminar gegründet. Durch königl. Verordnung wurde zuerst bestimmt, daß alle Lehrstellen im Umkreis Berlins mit Lehrern dieses Seminars sollten besetzt werden. Dann wurde dieser Befehl auf die Neumark und Pommern ausgedehnt, und der Anstalt 600 Tlr. jährlicher Zuschuß verliehen, wodurch das Seminar als Staatsanstalt anerkannt war. 1754 erhielten Minden-Ravensburg eine Landesschulordnung. Mitten in den Wirren des siebenjährigen Krieges aber erließ dann der König am 10. August 1763 das Kgl. preußische Generallandschulreglement, wodurch die Volksschule in ihrem gesamten Be-

trieb fest geordnet wurde. Hecker hat diese Schulverfassung in 26 Paragraphen verfaßt. Durch dieses Gesetz sollte „der so höchst schädlichen und dem Christentum unanständigen Unwissenheit vorgebeugt und abgeholfen werden, um auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere und bessere Untertanen bilden und erziehen zu können."

Die Schulpflicht beginnt vom fünften Jahre an und dauert bis zum dreizehnten oder vierzehnten Jahre, bis nicht nur die Hauptlehren des Christentums gefaßt sind, sondern auch das Kind Rede und Antwort geben kann über die übrigen approbierten und verordneten Lehrbücher. Auch die Kinder der Dienstleute sollten unterrichtet werden. Kein Kind darf ohne Dimissoriale des Predigers aus der Schule entlassen werden. Die Sommerschule wird dreimal wöchentlich gehalten, die Winterschule täglich von 8—11 und 1—4 Uhr. Am Sonntag wird für die ledigen Personen eine Wiederholungsstunde in der Schule abgehalten im Lesen und Schreiben. Das Schulgeld wird auf 6 Pfennig bis 1 Groschen festgestellt. Für Arme zahlt die Kirchen- und Armenkasse. Auch eine Schulpredigt mit Schulkollekte wird jährlich in der Kirche gehalten. Schulversäumnis wird an den Eltern gestraft bei der Schulvisitation. Der Lehrer führt über Namen, Alter, Schulbesuch, Fleiß, Fähigkeiten, Betragen und Abgang der Kinder einen Schulkatalog, der bei der Visitation vorzulegen ist. Untaugliche und unwürdige Lehrer sollen nicht geduldet werden. Der Lehrer darf keine Schüler zur Hausarbeit verwenden; auch nicht durch die Frau sich vertreten lassen. Aber er kann sich Gehilfen erziehen. Den Lehrern wird Frömmigkeit und Gottseligkeit sehr anempfohlen.

Von Schulbüchern dürfen nur approbierte gebraucht werden. Jedes Kind hat sein Buch. Die Armen erhalten es aus der Armenkasse, aber sie müssen es immer in der Schule lassen. Die Zucht soll so gehandhabt werden, daß die Kinder weder verzärtelt noch durch übermäßige Strenge scheu gemacht werden. Die Prediger haben die Aufgabe, die Lehrer in der Lehrmethode zu fördern und zu dem Zwecke zweimal die Woche die Schule zu besuchen und monatlich mit dem Lehrer eine Konferenz zu halten. Säumige Prediger sollen ernstlich bestraft werden.

Die Superintendenten und Inspektoren haben jährlich alle ihre Schulen zu prüfen und Bericht ans Oberkonsistorium zu erstatten.

Der Unterricht erhält hier auch einen genauen Lehrplan, wenn auch der Unterrichtsstoff noch nicht genau bestimmt ist. Von Montag bis Freitag ist zu treiben: in der ersten Stunde Gesang des Monatsliedes, das der Lehrer vorspricht; Gebet vom Lehrer oder einem Kinde; dann gemeinsames Gebet, Vorlesung des Monatspsalmes, Vaterunser, Erklärung eines Katechismusstücks, so daß der Katechismus alle 6 Wochen absolviert ist. Die zweite Stunde beginnt mit Bibellesen der älteren Kinder, dann buchstabieren die jüngeren und die älteren werden im Aufschlagen der Bibelsprüche und der Gesangbuchlieder geübt. In der dritten Stunde schreiben die übrigen Schüler eine halbe Stunde lang, während die jüngeren buchstabieren, dann werden die Schriften korrigiert und ab und zu die Wochensprüche vorgesagt. Der Schluß wird mit Gebet gemacht, und dann sind die Kinder stille zu entlassen. „Der Schullehrer siehet ihnen nach, wie sie sich auf dem Wege betragen, damit sie nicht durch Leichtsinnigkeit und Bosheit in den Wind schlagen, was ihnen mit vieler Mühe beigebracht worden." Der Unterricht am Nachmittag ist ungefähr derselbe, wie am Vormittag, nur daß zur Abwechslung auch das „Lehrbüchlein in allerlei nötigen und nützlichen Dingen" durchgenommen wird. Am Schluß der Woche „werden die Kinder herzlich ermahnt, den Sonntag wohl anzuwenden, in der Kirche sich still und andächtig zu beweisen und Gottes Wort zu ihrem Heil zu hören und zu behalten." Auch die friedericianische Volksschule trägt also noch ganz das Gepräge des Pietismus.

Leider wurde diese Schulordnung nicht überall durchgeführt, teils aus Abneigung und Gleichgültigkeit der adligen Schulpatrone und Beamten, teils wegen der Armut der Bevölkerung, teils weil Adlige und Bauern eine bessere Schulbildung für durchaus überflüssig ansahen. Daß mit der Schule auch Anleitung zur Seidenzucht und Spinnschulen verbunden werden sollten, machte das Reglement auch nicht populär. 1779 erließ der König einen Befehl, wonach taugliche Invaliden besonders an den Orten, wo der König den Schulmeister salarierte, employiert werden sollen.

Im Jahre 1765 erschien auch für das katholische Schlesien das von Felbiger (siehe oben § 33, S. 247) verfaßte „Landschulreglement für die Römischkatholischen", wodurch die Volksschullbildung der Katholiken der protestantischen angenähert wurde. Auch den Bestrebungen Rochows zollte der König großen Beifall. 1763 hatte er 6 Schulmeister aus Sachsen mitgenommen und in der Mark und Pommern angestellt. 1772 wollte er dasselbe tun, aber Rochow riet ab, wegen ihres widrigen Akzents, ihrer weichlichen Lebensart, ihrer Orthodoxie und ihres Mangels an preußischem Patriotismus. Auch beauftragte der König den Minister von Zedlitz, die Schulen nach Rochows Plan zu organisieren, spendete auch ein Kapital von 100000 Tlrn. allein für die Schulen der Kurmark. Aber trotz allem konnten die Hindernisse und Schwierigkeiten nicht überwunden und der Widerstand der Patrone und Beamten nicht besiegt werden.

Doch wollte der König nicht, daß der Volksbildung allzu hohe Ziele gesteckt würden. In einem Kabinetschreiben vom Jahr 1779 an seinen Minister schreibt er: „Daß die Schulmeister auf dem Lande die Religion und die Moral den jungen Leuten lehren, ist recht gut und müssen sie davon nicht abgehen, damit die Leute bei ihrer Religion hübsch bleiben und nicht zu den Katholischen übergehen, denn die evangelische Religion ist die beste und weit besser, als die katholische. Darum müssen die Schulmeister sich Mühe geben, daß die Leute Attachement zur Religion behalten, und sie soweit bringen, daß sie nicht stehlen und nicht morden. . . . Im Altenburgischen ist eine sehr gute Erziehung, die Leute sind alle sehr ordentlich und vernünftig; wenn man von daher könnte Schulmeister kriegen, die nicht so teuer wären, so würde das sehr gut sein. Sonsten ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bißchen lesen und schreiben lernen; wissen sie aber zuviel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretärs und so was werden; deshalb muß man auf'm platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, daß sie das Nothwendige, was zu ihrem Wissen nothwendig ist, lernen, aber auch in der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch dableiben." Der König, die sozialen Mißstände voraussehend, wenn der Landbevölkerung städtische Bildung beigebracht

werde, wünschte also, daß die Schulung des Volkes sich nach dem Stand und Beruf und der Lebensstellung richte. Auch konnte er den Wert der Religion, wie alle Freidenker und Aufklärer seiner Zeit, nur nach der moralischen Nützlichkeit schätzen, die sie zur Folge hat und die dem staatlichen und gesellschaftlichen Leben zugute kommt.

Trotz aller dieser Bestrebungen des Königs und seines Ministers waren aber die Schulzustände in Preußen, wie im übrigen Deutschland noch immer sehr elende und beklagenswerte. Überall fast nahmen die Geistlichen, die weltlichen Patrone und die fürstlichen Beamten es sehr leicht mit ihren Pflichten gegen das Volk und seine Schulen. Manchem erschien sogar ein gut geschulter Bauernstand als Gefahr für die öffentliche Wohlfahrt.

Die Wohnungen der Lehrer waren elende Hütten; bei vielen war die Wohnstube zugleich Unterrichtszimmer, das Gehalt war sehr gering, durchschnittlich 40—50 Tlr., manchmal aber auch nur 5—10 Tlr. Ausgediente Soldaten, weggejagte Schreiber und Beamte, Bediente und Musketiere, Schneider, Schuhmacher, Leineweber, Buchbinder waren zugleich Lehrer; manche konnten nur lesen, aber nicht schreiben, und im Rechnen war es ganz schlecht bestellt. Von den Schulkindern lernten die meisten nur notdürftig lesen, wenige schreiben und eine ganz geringe Zahl auch rechnen. Dabei stand es im Norden und Süden Deutschlands gleich schlecht, und überall konnte man dieselben Klagen vernehmen. Häufig hatte weder der Lehrer noch die Schule eine ständige Wohnung; nicht nur daß der Lehrer sich wochenweise bei den Bauern herumessen mußte, sondern der Unterricht wurde auch bald da bald dort auf den Bauernhöfen abgehalten. Freiherr von Weßenberg berichtet vom würzburgischen Volksschulwesen, daß nur zu andern Geschäften Untüchtige sich dem Lehrerberuf widmeten, daß es an Schulgebäuden vielfach fehlte und die vorhandenen im elendesten Zustande seien. „Die Jugend ward meist zum größten Nachteil für Gesundheit, Unterricht und Sittlichkeit in ein finsteres, enges Behältnis zusammengepreßt. Ein Geist und Herz tötender Mechanismus, dem nur der Stock Leben und Antrieb erteilen konnte, war die Seele der Lehr- und

Erziehungsmethode, und ein immer wiederkehrendes Konzert von eintönigem Aufsagen der Lernenden, vom Schluchzen der Gestraften und Fluchen und Poltern des Lehrers die Tagesordnung der Schule."

Aber gerade dies zeichnete das pädagogische Jahrhundert aus, daß man jetzt und besonders in der zweiten Hälfte alle die großen und schweren Mängel und Mißstände so lebendig und tief empfand wie nie vorher; und der Philanthropismus hat das besondere Verdienst, mit lauter Stimme auf alle Schäden des Volksschulwesens aufmerksam gemacht und Besserung der Schulen und Hebung des Volksgeistes gefordert und erstrebt zu haben. Nicht bloß die Fürsten und ihre Minister, nicht bloß Rochow und Basedow, Salzmann und Campe bemühten sich um Hebung des Volkes und Volksschulwesens, sondern je länger je mehr standen in allen Teilen Deutschlands Männer auf, die kräftig Hand anlegten, um eine Besserung der Volksschulzustände ins Werk zu setzen. Es wurde das Losungswort der Zeit, Volksschulen, Volksbildung und Volksaufklärung zu beschaffen und dem in Aberglauben und stumpfer Gedrücktheit dahinlebenden Volke zur geistigen Mündigkeit und Menschenwürde zu verhelfen. Seit Rousseau entstand eine ganze Literatur über Volksaufklärung und Volksbildung, und sogar die Berliner Akademie der Wissenschaften stellte die Preisfrage: „Ob Aufklärung des Volkes an sich schädlich wäre". Überall erklärte man es für eine der wichtigsten Pflichten des Staates, für Aufklärung und Bildung des Volkes durch verbesserte Schulen zu sorgen, und in allen deutschen Staaten wurde diese Verpflichtung gefühlt und anerkannt, sodaß kein Staat in der Neuorganisation seines Volksschulwesens zurückbleiben konnte. Allen voran aber leuchtete das Vorbild Preußens, dessen großartigen politischen Aufschwung die allgemeine Meinung Europas, nächst seinen Fürsten und seinem Heere, seiner Aufklärung und seinem Schulwesen zuschrieb. Als daher das Jahrhundert schloß, konnte Niemeyer 1799 in seinem trefflichen Buche „Über öffentliche Schulen und Erziehungswesen" mit Recht sagen: „Die preußische Monarchie hat schon lange, auch von seiten der öffentlichen Erziehung, die Achtung des Auslandes verdient und genossen. Aber noch ist viel

Verdienst übrig. Noch gehen Tausende von Kindern in die Irre, und niemand erzieht und unterrichtet sie. Der Zeitpunkt scheint gekommen zu sein, wo oft entworfene Pläne zur allgemeinen Verbesserung der Ausführung ganz nahe sind. Schöner kann ein an sich schon pädagogisches Jahrhundert nicht endigen, segenvoller ein neues nicht anfangen als mit der Vollendung eines Werkes, das schon solange vorbereitet ist."

IV. Periode.

XIX. Jahrhundert. Die kulturstaatliche Pädagogik.

Kap. 10.

Das Bildungsideal des Kulturstaates.

§ 37.

Die Entstehung des Kulturstaates in Deutschland.

Die Geschichte der Pädagogik ist im neunzehnten Jahrhundert aufs engste mit der Geschichte des Staates und mit der Entwicklung des Staatslebens verknüpft. Denn der Staat hat die Schule ganz und gar in seinen Machtbereich gezogen und in seine Verwaltung genommen. Der Staat organisiert und dirigiert das Schul- und Bildungswesen des Volkes und der Nation in so intensiver Weise, daß er dem gesamten Schulwesen sein eigenes Gepräge aufdrückt und seine Zwecke darin zu erreichen und seine Ideale zu verwirklichen bestrebt ist. Schule und Volksbildung erhalten ihren Charakter und ihre Ideale nicht mehr, wie in langen früheren Zeiten, von seiten der Religion und Kirche, sondern, mit teils milderem, teils schrofferem Ausschluß dieser Geistesmächte, einzig und allein von seiten des Staates nach dem Maßstab seiner Interessen und Zwecke, nach den Idealen seines Lebens und Strebens. Die früher das Schulwesen beherrschenden Mächte werden in der Schule nur noch geduldet, soweit der Staat ihrer nicht entbehren oder sie nicht ganz beseitigen kann, und nur soweit, als es sich mit seinen Interessen vereinigen läßt. Die Schule und das ganze Bildungswesen ist ein Verwaltungszweig des Staates geworden, der an seiner Machtbefugnis darüber nicht mehr rütteln läßt, denn Schule und Bildung hat er als geeignetes Mittel und notwendiges Erfordernis zu seinem eignen Bestand erkannt. Der Verzicht auf ihre Regulation und Direktion käme seiner eignen Destruktion gleich und wäre der Verzicht auf

eine seiner höchsten Aufgaben und auf eines seiner wertvollsten Machtmittel. Das neunzehnte Jahrhundert hat die Schule unauflöslich mit dem Staate verknüpft. Und dies geschah zum Wohle beider. Indem aber der Staat sich zum Pfleger und Herrn des höchsten Kulturelementes, der Geistesbildung des ganzen Volkes, machte, wurde er zum Kulturstaate und erhielt eine höhere, geistigere Bedeutung.

Aber erst im neunzehnten Jahrhundert war der Staat fähig und reif, das gesamte Bildungswesen seinem Regimente zu unterwerfen, obgleich er anderseits nur durch Mithilfe seiner Bildungsanstalten sich zu seiner geistigen Höhe als Kulturmacht erhoben hat.

Die geistige Entwicklung der deutschen Staaten war nämlich eine eigenartige, von der der übrigen europäischen Staaten sehr verschieden. Im Mittelalter waren alle höheren Geisteskräfte und Geistesmächte im Dienste der Kirche gestanden. Mit Hilfe der antiken Geisteskultur emanzipierte sich zuerst Italien von der Kirche und ihrer geistigen Übermacht. Das französische Staatswesen erhielt höheren Inhalt und Gehalt, indem das französische Königtum es verstand, mit der politischen Machterweiterung durch Begünstigung der Literatur und schönen Künste sich an die Spitze des geistigen Lebens Europas zu stellen. Der spanische Staat wurde durch die Entdeckung Amerikas angeregt, auch noch andere als bloß politische Interessen zu hegen, während England und Holland, sobald sie in die moderne Bewegung eingetreten waren, ihr Staatsleben in den Dienst der kommerziellen Kultur stellten und zur Mehrung des nationalen Reichtums verwandten. Nur in deutschen Landen schlug das staatliche Leben eine andere Richtung ein. Indem Deutschland die Heimstätte der religiösen Reformation wurde, erfüllte auch das staatliche Leben sich mit religiösen Interessen und Zwecken. Die Staaten erkannten ihre geistige Aufgabe darin, ihren Untertanen die rechte Religion zu erhalten und sie in ihren Landen einzurichten und zu befördern. Die protestantischen Staaten bemühten sich ums lautere Evangelium und um die reine Lehre und die katholischen um Aufrechterhaltung des Katholizismus und der päpstlich-jesuitischen Kirche. Die religiös-kirchlichen Interessen absorbierten alle staatlichen Kräfte und ihr

Widerstreit führte daher schließlich zum dreißigjährigen Krieg. Immerhin war das staatliche Leben nicht von bloßen politischen und dynastischen Machtinteressen bewegt, sondern hauptsächlich auch von religiös-geistigen, deren idealer Wert nicht hoch genug darf angeschlagen werden. Im deutschen Geistesleben spielte der Staat im sechszehnten und siebenzehnten Jahrhundert keine Rolle wegen seiner politischen Macht oder als Beschützer und Förderer von Künsten und Wissenschaften oder als Garant merkantilen Gewinns und Nationalreichtums, sondern einzig und allein als Machtfaktor des religiös-kirchlichen Lebens.

Eine rein kulturelle Bedeutung bekamen die deutschen Staaten erst dann und dadurch, daß die Fürsten sich an die Spitze der Aufklärung stellten und ihre despotischen Machtbefugnisse dazu verwandten, ihre Völker mit einer weltlichen Bildung zu beglücken und dem verarmten Volke wie den Staatskassen durch Einführung von allerlei „Industrien und Kommerzien" aufzuhelfen. Als die religiösen Kräfte und Interessen sich erschöpft hatten und nach dem großen Krieg nicht mehr die Geister allein beherrschten, hätte das staatliche Leben allen geistigen Gehalt verloren, wenn nicht die deutschen Fürsten sich der Aufklärung ihrer Untertanen und der Einführung von Handel und Industrie gewidmet hätten.

Die französische Revolution und die Folgen, die sich für Deutschland daran knüpften und in der napoleonischen Gewaltherrschaft gipfelten, machten auch jenen Bestrebungen ein Ende, und das staatliche Leben wurde allen geistigen Inhalts beraubt, ja die Staaten selbst brachen innerlich und äußerlich zusammen und schienen, indem sie eine Beute des Eroberers wurden, ihrer eigenen Auflösung entgegen zu gehen. Daß nicht bloß die geistlichen Fürstentümer weggefegt wurden, sondern auch die Kleinstaaten ihre Selbständigkeit verloren, ja der geistig bedeutendste Staat Deutschlands, Preußen, durch die Schlacht bei Jena seinen vollen Zusammenbruch erleben mußte, das ist der deutlichste Beweis, daß dem deutschen Staatsleben die inneren d. h. geistigen Kräfte abhanden gekommen waren, daß es des rechten geistigen Gehaltes ermangelte und daß das ganze Staatswesen eines neueren, höheren Geistes, kräftiger innerer Prinzipien und Geistesmächte bedurfte.

Aber wenn auch der Staat und das Staatsleben innerlich morsch und gehaltlos geworden waren, so fehlte es der deutschen Nation doch nicht an Fürsten und Staatsmännern, welche die Mängel ihres Staatslebens in ihrer Wurzel erkannten, die durch die Schläge und Niederlagen zur rechten Einsicht kamen und die alle ihre Kräfte anwandten, um das geistige Leben der Nation und des Staates auf stärkeren Fundamenten zu reorganisieren und die bisher gebundenen Geisteskräfte der Nation auszulösen und für das nationale und staatliche Leben zu nützen.

Die deutschen Staaten wurden also erst im neunzehnten Jahrhundert zu Kulturstaaten im eigentlichen und modernen Sinne, d. h. zu Staaten, welche die gesamte materielle und geistige Kulturpflege in den Staatszweck aufnahmen. Damit hat der Staat seinen rechten, höheren, geistigen Gehalt gewonnen. Der Staat darf nun nicht mehr bloß dynastisch-politischer Macht- und Militärstaat sein, auch nicht mehr bloß Polizei- und Rechtsstaat, auch nicht mehr bloß Handels- und Industriestaat, sondern als höchste und stärkste Lebensform der Nation hat er alle geistigen Interessen und Zwecke, die niedren und die hohen, die äußren und innren zur allgemeinen Wohlfahrt der Nation zu hegen und zu pflegen, zu fördern und zu beschützen, zu organisieren und zu dirigieren. Dies ist die Idee des Kulturstaates.

Durch mancherlei und schwere Kämpfe und Schwankungen hat das deutsche Staatsleben sich zu dieser Auffassung des Staatswesens hindurchgerungen und zugleich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt die Lösung dieser Aufgabe, die Verwirklichung dieses Staatsideals immer kräftiger in Angriff genommen. In keinen andern Staaten der Welt ist diese Staatsidee zu so klarem und deutlichem Bewußtsein und Ausdruck gekommen wie in den deutschen Staaten; darum ist auch die geistige Seite des Staatslebens bei keinem andern Volk und in keinem Staate der Gegenwart zu so mächtiger Ausgestaltung gelangt als wie in den deutschen Staaten. Nirgends in der Welt ist der Staat in dem Maße Kulturstaat wie in Deutschland.

Will aber der Staat eine so hohe, geistige Idee, Kulturstaat zu sein, zu seinem Inhalt und Zweck machen, so bedarf

er dazu eines Volkes, das geistiges Leben besitzt, für geistige Interessen Verständnis hat und geistig so kräftig ist, um nicht bloß materielle sondern auch geistige Kultur zu produzieren und zu pflegen. Für einen Kulturstaat ist daher die Erziehung und Geistesbildung des Volkes geradezu Bedingung seines Bestandes; deshalb haben die deutschen Staaten und Preußen voran die Schulung und Geistesbildung ihrer Völker als eine ihrer heiligsten und höchsten Pflichten erkannt, und nirgends in der Welt hatte auch die Vergangenheit dazu so gut und so reich vorgearbeitet, nirgends in der Welt lagen die Umstände und Verhältnisse dazu günstiger als gerade beim deutschen Volke, das durch die Reformation schon für Schulung und Geistesbildung vorbereitet und auf dessen Schulung und Bildung seither schon so viel aufgewendet worden war wie bei keinem andern Volk. Es bedurfte nur, die vorhandenen Mittel und Einrichtungen nach den staatlichen Kulturzwecken zu organisieren, nach allen Richtungen der Kultur auszugestalten und allgemein durchzuführen, so fiel dem Staatsleben daraus der gehoffte Gewinn und Nutzen zu. Dieser Aufgabe suchte der Staat das ganze neunzehnte Jahrhundert hindurch mit allem Eifer und unermüdlich zu genügen. Das Bildungswesen nach den Kulturzwecken einzurichten, erforderte aber nicht bloß die Reorganisation aller schon bestehenden Lehranstalten, sondern auch die Gründung vieler neuen, von deren Aufgaben und Zwecken man im achtzehnten Jahrhundert kaum erst eine Ahnung und nur ganz geringe Anfänge gehabt hatte. Die Kulturzwecke drängten das Bedürfnis ganz neuer Schularten und Unterrichtsinstitute auf, denen das neunzehnte Jahrhundert Genüge tun mußte.

Um also die Entwicklung der Pädagogik in dieser Zeit zu verstehen, müssen wir uns klar machen, welche Bildungsideale die Kultur und ihr Organ, der Kulturstaat, aufstellt und zu verwirklichen bestrebt ist.

§ 38.

Das Bildungsideal des Kulturstaates.

Das Bildungsideal des Kulturstaates ist überaus weit und umfassend, aber zugleich auch aufs Höchste und Beste gerichtet,

von dem was zur Kultur gehört. Alles zusammenfassend kann man sagen, das Bildungsideal geht dahin, durch Erziehung und Unterricht und durch ein wohlgeordnetes Bildungswesen das ganze Volk zur Teilnahme sowohl an der Kulturarbeit als auch am Kulturgenuß zu befähigen. Die französische Revolution hatte die allgemeinen Menschenrechte deklariert. Dadurch kam auch in Deutschland dem Staate zum Bewußtsein, daß er auch dem bisher mehr oder weniger in Hörigkeit, Frohnt- und Zehntpflicht gehaltenen Volk ein menschenwürdiges Dasein zu schaffen schuldig sei, weil nicht bloß die höheren, herrschenden Stände den Staat bilden, sondern die Wurzeln der Kraft eines Staates in den kraftvollen Schichten des Bauern- und Bürgerstandes liegen. So wurde allmählich der niedere Stand von den Fesseln seiner Kraft befreit und wurden ihm staatsbürgerliche Rechte zuteil, die ihn aus bloßen Untertanen zu Staatsbürgern erhoben. Damit war nun die Möglichkeit geboten, daß das ganze Volk in allen seinen Teilen an Unterricht und Bildung teilnehmen, und daß die Mittel der Kultur allen zugänglich gemacht werden konnten. Allgemeiner Volksschulunterricht und allgemeine Volksbildung gehören somit zum Bildungsideal des Kulturstaates. Haben alle Teil am allgemeinen, staatsbürgerlichen Leben, so geziemt auch allen ein gewisses Maß allgemeiner Bildung. In keinem Land der Welt wurden darum im neunzehnten Jahrhundert so viele Volksschulen gegründet wie in Deutschland; nirgend dem Volksschulwesen so viel Sorgfalt zugewandt, nirgend ihm eine so solide und fruchtbare Organisation gegeben wie in den deutschen Staaten. Daher ist auch in keinem Land der Welt der Bildungsstand des niedren Volkes, der Arbeiter und Bauern, ein so günstiger und verhältnismäßig hoher wie in Deutschland und in den Staaten, die so früh wie möglich ihm nacheiferten. Ob diese allgemeine Volksbildung nach Maß, Form und Inhalt schon überall die rechte sei, unterliegt ja immerhin der Diskussion, aber daß der Staat dem Ideal einer allgemeinen Volksbildung zustrebt, das kann nicht geleugnet werden. Damit hat der Staat sich ein hohes und edles Ziel gesteckt, das er, wenn er wirklich Kulturträger sein will, nie mehr bei Seite setzen und andern Zwecken opfern darf.

Aber auch dem Inhalt nach unterscheidet sich das Bildungsideal des neunzehnten Jahrhunderts von dem des vorhergehenden. In der Zeit der rationalistischen Aufklärung galt als höchster Maßstab der menschlichen Bestrebungen der Nutzen, den sie einbrachten. Wie Gott die Welt nur zum Nutzen der Menschen gemacht habe, so sollte auch der Mensch nur nützliche Tätigkeiten vollbringen und auch nur das lernen, was ihm für sein privates und für das öffentliche Leben nutzbar sein könnte. Dieser banause Nützlichkeitssinn ertötete in der Schule alle idealen Bestrebungen und Ziele. Francke und Basedow waren darin einig gewesen, daß in der Schule nur Nützliches zu lehren sei, nur daß Francke das noch besonders betonte, was für den Himmel und die Seligkeit nützlich sei, Basedow aber auf den Nutzen in der Welt und dem Erdenleben allen Nachdruck legte. Die Aufklärung ließ ganz außer Acht, daß es Dinge gibt, die keinen materiellen Gewinn bringen und deren Nutzen für Handel und Wandel ein ganz unbedeutender ist, die aber ihren Wert in sich selbst und für sich selbst haben. Diese idealen Güter lernte das neue Jahrhundert wieder schätzen in ihrem Eigenwert und ihrer geistigen Bedeutung. Der Kulturstaat nahm auch diese idealen Güter wieder in sein Bildungsideal auf. Im Unterricht soll nicht bloß gelehrt und gelernt werden, was Nutzen bringt, sondern auf das soll Nachdruck gelegt werden, was den Menschen selbst an Geist und Charakter besser und schöner, harmonischer und gesitteter macht. Die idealen Kräfte des Menschen zu entwickeln und zu bilden, wird nun Ziel des Unterrichts. Was Rousseau unklar geahnt und gemeint hatte, wenn er Erziehung nicht für einen bestimmten Beruf sondern zur Natürlichkeit und Menschlichkeit forderte, das klärte sich nun ab zum Ideal der Würde und Schönheit der Menschennatur. Das Losungswort: Bildung zur Humanität bekam nun den Sinn: Bildung zu allem dem, was das Vernunft- und Geistesleben des Menschen bereichert und vervollkommnet und die Menschen selbst versittlicht, veredelt und verschönt. Und der Staat selbst nahm nun dies Erziehungsideal an und suchte es in den staatlichen Bildungsanstalten auf allen Gebieten des Unterrichtswesens durchzuführen. Von solchen Gedanken waren die Männer erfüllt, welche die Universität Berlin organi-

sierten, welche für die Gymnasien die neuen Schulpläne ausarbeiteten und das Volksschulwesen auf einen neuen Boden stellten. Seit es Staaten gibt, hat noch nie ein Staat seinem Bildungswesen so hohe und edle, so allgemeingültige und umfassende Bildungsideale gestellt, wie der preußische Staat am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts sie nicht bloß aufstellte, sondern ins Leben einzuführen alle Anstrengungen machte. Was Plato umsonst vom Staat in Bezug aufs Bildungswesen gefordert hatte, daß er auch die ganze geistige Bildung des Volkes zu ordnen und zu beschaffen habe, das setzte sich der preußische Staat zur Aufgabe und zum Zweck. Damit hat Preußen dem Staat die höchsten und edelsten Aufgaben zugewiesen und das Staatsleben mit höchstem, geistigem Inhalt erfüllt. Kein andrer Staat der Welt hat je sich so hohe Aufgaben gestellt. Dies ist darum auch Preußens höchster, unvergänglicher Ruhm auf geistigem Gebiete; und indem alle deutschen Staaten dieses Bildungsideal annahmen, ist das Staatsleben in ganz Deutschland in den Dienst der geistigen Kultur der Nation getreten. Wo ist noch eine Nation, in deren Staatsleben die staatliche Tätigkeit von so hohen geistigen Idealen getragen, mit so idealen Elementen erfüllt gewesen wäre wie die deutschen Staaten und zwar gerade zu der Zeit, da ihr politisches Leben in großer Verwirrung war und ein wenig erfreuliches Bild bot, in den Tagen nach Jena, nach dem Befreiungskrieg und in den Zeiten des traurigen Bundestagsregiments?

Zum Bildungsideal des Kulturstaates gehört aber außer den Idealen extensiv ausgebreitetster und intensiv höchster Bildung noch ein Drittes. Der Staat hat nicht bloß die geistige und sittliche Bildung des ganzen Volkes zu beschaffen, sondern auch die realen Bildungsmittel darzubieten, durch welche die Produktion materieller Kulturgüter gefördert wird. Auch der technische Unterricht, der im Gegensatz zur geistigen Bildung realistisch genannt zu werden pflegt, gehört zur Aufgabe und Fürsorge des Staates. Das Ideal, die Nation zu möglichst hohen und reichen technichen Produktionen zu befähigen und geschickt zu machen, hat wiederum in den deutschen Kulturstaaten seine kräftigste Verwirklichung gefunden, je mehr das deutsche Volk mit Industrie und Handel und Fabrikwesen be-

kannt wurde, und je mehr materielle Kulturgüter es sich aneignen konnte. Das technische, realistische Bildungsideal erlangte daher erst in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrhunderts seine Bedeutung. Dann aber drängte es sich mit solcher Kraft in den Vordergrund des nationalen Lebens, daß es das geistige Bildungsideal fast zu verdrängen schien und ein hartnäckiger Kampf zwischen diesen beiden Bildungsidealen entstand, von denen jedes um die Hegemonie stritt. Erst mit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts erhielt der Konflikt eine einstweilige Lösung, indem beide Bildungsideale durch staatliche Machtbefugnis wenigstens in Bezug auf die staatlichen Berechtigungen für gleichwertig erklärt wurden.

Das Bildungsideal des Kulturstaates machte nämlich überhaupt im Verlauf des Jahrhunderts nicht unbedeutende Wandlungen durch, die nicht unerwähnt bleiben dürfen, weil sie zugleich Trübungen desselben sind.

Der Staat übernahm es, durch seine Erziehungs- und Bildungsanstalten das Menschlichkeitsideal zu verwirklichen. Eben dadurch aber ward die Macht des Staates unendlich gesteigert. Der staatliche Geist und die staatliche Tendenz beherrschte bald alles, und die Folge war, daß der Staat, besonders auch mit Hilfe der Hegelschen Philosophie, sich mit dem Menschlichkeitsideal identifizierte, sodaß die Kultur edler Menschlichkeit sich rasch genug umsetzte in Erziehung für die Staatsinteressen. Wenn die Fürsten im XVII. und XVIII. Jahrhundert das Schulwesen pflegten, so geschah es nicht am wenigsten im eignen Interesse, sich gute, zu jeder Bedienung geschickte Untertanen zu erziehen; das XIX. Jahrhundert förderte das Bildungswesen des Volkes, damit Künste und Wissenschaften und die gesamte Kultur des Volkes dadurch gefördert würde und gedeihe. Sowie aber der Staat sich zum Träger der Kulturinteressen erklärt hatte, schlägt sein allgemeines Bildungsinteresse um in Bildung für die Staatsinteressen. Diese Wandlung tritt schon vor der Mitte des vorigen Jahrhunderts hervor und verstärkt sich je länger desto mehr. Durch Unterricht und Bildung also soll die Staatsmacht gemehrt werden, und oft genug identifiziert sich der Staat mit dem allgemeinen Kulturinteresse, sodaß das Ideal der Erziehung

zu echter Menschlichkeit verblaßt hinter den Interessen und Zwecken der Staatsmacht.

Das moderne Bildungsideal des Staates ward aber auch in anderer Weise gefährdet. Zur Zeit der Reaktion erschien nämlich dies Bildungsideal dem Staate selbst gefährlich, sowohl in politischer als auch in religiöser Beziehung. Er fürchtete, das neue Bildungsideal leiste den revolutionären Tendenzen in Kirche und Staat Vorschub. Weil er im Interesse der Erhaltung der Staatsmacht allen freiheitlichen Bestrebungen auf staatlichem und religiösem Gebiete entgegen trat, so wendete er sich auch gegen alle, welche auf dem Gebiet des Volksschulwesens und besonders der Volksschullehrerbildung für die Anerkennung und Durchführung dieses Bildungsideals eintraten und kämpften. Das Bildungsideal der Humanität als der vollen Entfaltung aller menschlichen Kräfte zur Darstellung einer edlen, schönen Menschlichkeit erschien nämlich besonders der Religion gefährlich und dem religiösen Volksleben schädlich. Zwar die Männer, die zuerst dieses Ideal geltend machten, Männer, wie Kant, Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher hatten im Humanitätsideal zugleich die Verwirklichung der eigentlich christlichen Religionsidee gesehen, wie auch sie selber von lebendiger Religiosität beseelt waren; aber sowohl sie wie ihre Schüler und Nachfolger wandten sich doch gegen die bisher bestehende Auffassung der Religion und gegen manche äußerliche Einrichtungen und kirchliche Übung. Sie forderten eine Verinnerlichung der Religion im Gegensatz zum bloßen Autoritätsglauben. Der reaktionäre Staat im Bunde mit der allen Neuerungen abholden Kirche sah daher im modernen Humanitätsideal eine das Christentum bedrohende Erscheinung und suchte es zu verhindern, daß es ins Volk und seine Lehrer eindringe. Erst nach der Überwindung der Reaktion und nach Beendigung des Kulturkampfes kam das moderne Bildungsideal zur allgemeinen Anerkennung, und erst seitdem bricht sich auch die Ansicht Bahn, daß das moderne Humanitätsideal selbst ein Teil des universellen Christentumsideals ist und keineswegs mit den letzten Zielen und Aufgaben der christlichen Religion in Widerspruch steht. So läßt sich auch hoffen, daß sich auch wieder Schule und Kirche zusammenfinden und in die rechte Stellung

zu einander kommen, um ihre gemeinsamen, letzten und höchsten Aufgaben erfüllen zu können. Dann auch wird erst das moderne Bildungsideal seinen vollen Gehalt und seine Kraft offenbaren, wenn es zugleich von religiösem Geist erfüllt und getragen ist. Denn das moderne Bildungsideal, wie es schon Kant aufgestellt hat, erstrebt in letzter Linie die Erhöhung, Veredlung und Vervollkommnung der menschlichen Gattung. Es ist religiöser Natur und zielt auf ein vollkommnes Gottesreich.

Das kulturstaatliche Bildungsideal konnte daher nirgend rein und unbefangen durchgeführt werden; im höheren Schulwesen hatte es die Tendenz zur religiösen Indifferenz und zum Ausschluß der Religion; in Volksschulen mußte es dem religiös-kirchlichen Ideal Konzessionen machen, ohne daß dadurch der Kampf vermieden wurde. Immerhin haben die langwierigen Kämpfe zwischen Staat und Kirche auf dem Gebiete des Schul- und Bildungswesens das Resultat gehabt, daß, als das Jahrhundert zu Ende ging, auch der Staat zur Einsicht gekommen war, daß er der Geistesmacht der Religion zur Erreichung seines Bildungsideals der reinen Menschlichkeit nicht entbehren könne und daß die Religion eines der wesentlichsten und das idealste aller Kulturelemente ist; während anderseits die Kirchen dem staatlichen Bildungsideal keinen Widerstand mehr entgegensetzten, sondern nach einem Ausgleich damit suchten.

Der Staat kann also sein Bildungsideal unentwegt festhalten, wenn er nur weder einseitig noch beschränkt allen darin enthaltenen Geisteselementen seine Sorgfalt widmet, sie nach ihrer Bedeutung und ihrem Werte zu verwirklichen strebt und dasselbe nicht um anderer Zwecke willen beschränkt oder verunstaltet. Das Bildungsideal darf also weder nach dem Industrialismus noch nach dem Militarismus umgemodelt und vergewaltigt, weder im atheistischen noch im kirchlichen Interesse ausgebeutet, weder einseitig neuhumanistisch, noch irgendwie parteipolitisch mißbraucht werden. Anderseits darf aber der Staat auch keine der realen Lebensmächte von der Mitwirkung an der Verwirklichung seines Ideales ausschließen, sondern hat ihre Tätigkeit so zu organisieren und zu dirigieren, daß alle an der ihnen zukömmlichen Stelle mithelfen, die Menschen zu erziehen und zu bilden zu dem Ziele wahrer Menschlichkeit.

Kap. 11.

Pestalozzi und die Volksschule als staatliche Erziehungsanstalt.

§ 39.

Die enge Verknüpfung zwischen der Reorganisation des Staates und der Schule.

Als die Katastrophe von Jena den preußischen Staat an den Rand des Abgrundes gebracht hatte, da brach sich in den höchsten Regierungskreisen die Absicht Bahn, daß das gesamte Staatsleben, nicht bloß die Verwaltung des Staates sondern auch seine Verfassung, auf ganz andere Grundlagen gestellt werden müsse als bisher, wenn der preußische Staat wieder lebensfähig und kräftig sollte aufgebaut werden. Obgleich Preußen einer der jüngsten europäischen Staaten war, so war sein Staatswesen doch nicht anders gestaltet als wie das der alten Staaten, die sich seit der Reformation aus Lehensstaaten unter kaiserlicher Hoheit zu autokratischen Fürstenstaaten entwickelt hatten, in denen der Fürst soweit autokratisch und despotisch regieren konnte, als er nicht durch die alterworbenen Freiheiten des Adels und der Magistrate verhindert war. Die staatliche Tendenz ging aber dahin, diese Freiheit zu beschränken und zu brechen zugunsten der Selbstherrlichkeit des Fürsten. Und darin hatten sich die deutschen Fürsten die französischen Könige zum Vorbild genommen. Das Volk selbst aber war dem Fürsten und dem Adel gegenüber rechtlos gewesen, großenteils in leibeigner Hörigkeit, immer in Frondienst und Zehntpflicht, an die Scholle gebunden, der Willkür der fürstlichen Beamten preisgegeben, Land und Leute nur Objekte des Tausches und Handels und der Erbteilungen seiner Fürsten. Nicht minder herrschte in den Städten das Willkürregiment der Magistrate, während die Bürger, in Zunftzwang eingeengt, ein schlaffes und ärmliches Leben führten. Die Schlacht bei Jena brachte nun aber den Staatsmännern die Einsicht, daß eben dieses Staatswesen, das die materiellen und geistigen Kräfte des Volkes latent und gebunden hielt, sich gänzlich überlebt und den Untergang des Staates verschuldet

habe. In Frankreich hatte die autokratische Despotie zum Untergang der Monarchie geführt, im preußischen Staat sollte nun dem Volke ein berechtigter Einfluß auf die Regierung gestattet sein; innerhalb seiner bürgerlichen Verhältnisse sollte ihm das Selbstverwaltungsrecht seiner besonderen Angelegenheiten gewährt werden. Der napoleonische Sieg hatte ebenso gezeigt, daß der alte friederizianische Militarismus und die alte Bureaukratie unzureichende Stützen des Staates seien; darum sollte, wie zur Verwaltung so auch zum Kriegsdienst die ganze Kraft des Volkes beigezogen werden. Mit einem Worte: der Staat sollte die Wurzeln seiner Kraft nicht bloß in der Person seines Fürsten, nicht einseitig in einer engherzigen Bureaukratie, nicht in der unzuverlässigen Treue eines angeworbenen Heeres haben, sondern im Volk und in der Nation selbst, die unter der gesetzmäßigen Regierung ihres Fürsten aktiv am Staatsleben sich beteiligt sowohl in der Verwaltung wie in der Verteidigung des Staates. Es war besonders der Freiherr von Stein, der vom König Friedrich Wilhelm III. dazu berufen wurde, auf diesen Grundlagen den preußischen Staat neu aufzubauen und einzurichten. Wenn nun aber aus bloß steuerzahlenden Untertanen am Staatswohl mitbeteiligte freie Staatsbürger werden sollten, dann bedurfte es dazu auch einer gebildeten, wohlunterrichteten Nation, dann mußte das Bildungswesen und die Schule eine der wichtigsten Staatsangelegenheiten sein. Die Schule fordert dann die ganze Sorgfalt der Staatsregierung, denn sie ist die Bildungsstätte der das Staatswesen tragenden Nation; rohe Unwissenheit ist dann ein Hemmnis des staatlichen Lebens. Daher also ist in die Reorganisation des preußischen Staates die des gesamten Schulwesens mit eingeschlossen worden, und beides ging Hand in Hand: die Neugestaltung der ganzen Staatsverwaltung und des gesamten Schulbildungswesens. Die Schule sollte eines der wichtigsten Mittel sein, den Geist des Volkes zu erneuern und ihn für seine staatliche Aufgabe zu befähigen. Denn die Regeneration des Staates konnte nur gelingen durch eine gleichzeitige Regeneration des geistigen Lebens im Volke selbst und durch einen Aufschwung seiner geistigen Kräfte. Man reorganiserte darum nicht bloß die Armee auf dem Grund der

allgemeinen Wehrpflicht aller Staatsbürger, man reorganisierte nicht bloß alle Verwaltungsorgane nach allgemeinen Rechtsgrundsätzen, sondern mit derselben Energie und Sorgfalt reorganisierte man das gesamte Schulwesen auf Grund eines hohen und umfassenden Bildungsideales, durch welches das Geistesleben der Nation gehoben, geläutert und vervollkommnet werden sollte zur Erfüllung der staatlichen Aufgaben der Nation. Diese hohe Bedeutung für den Staat und die Nation erhält die Schule erst im neunzehnten Jahrhundert, und Preußen ist der erste Staat, der diese Bedeutung der Schule erfaßt und zu verwirklichen trachtet.

§ 40.

Pestalozzis Leben und Wirken.

In diese große Zeit der Neubegründung des preußischen Staates und seiner Umwandlung zum Kulturstaate fällt nun auch die Wirksamkeit eines Mannes, dessen Leben und Streben ganz und gar dem Wohle des Volkes gewidmet, und dessen opferfreudiges Wirken dahin gerichtet war, gerade die niedrigen Volksschichten durch Erziehung und Unterricht zur Höhe menschenwürdigen Daseins zu erheben. Seine Ansichten und Ratschläge zur Verbesserung des Unterrichts und seiner Methodik waren keineswegs neu und unübertroffen, viele seiner Grundsätze schwebten ihm anfangs selbst nur unklar und undeutlich vor Augen, und als sie sich zur Klarheit durchgerungen hatten, erkannte man, daß Comenius sie auch schon entwickelt hatte und Rousseau, dem Pestalozzi überhaupt viel Anregung verdankte, auf Ähnliches hinausgekommen war. Was aber Pestalozzi die tiefeingreifende Wirkung gab, ist eben das, daß seine allgemeinen pädagogischen Gedanken und Grundsätze auf Hebung des Volksgeistes gerichtet, seine Ziele und Zwecke der Volkserziehung und Menschenbildung gerade solche waren, wie man sie damals in Preußen bedurfte und wie sie dort zur Verwertung kommen konnten. Pestalozzi bemühte sich mit aller Energie um eine Volksbildung, die nicht auf konfessioneller kirchlicher Grundlage beruht, deren Mittelpunkt nicht das gedankenlose Katechismusaufsagen sei; sondern eine solche, in der alle Geisteskräfte des Schülers entwickelt, sein

Denken geübt, sein Gemüt versittlicht und all sein Handeln human, vernünftig und menschenwürdig gemacht würde. Die Schulung sollte nach Form, Methode und Inhalt psychologisch sein, den menschlichen Geistes- und Gemütsanlagen entsprechen. Nach einer solchen, im eigentlichen Wortsinn humanen Erziehung strebte auch der moderne Staat, dem die konfessionell-kirchlichen Tendenzen nicht mehr Staatszweck waren, sondern der die materielle und die geistige Kultur seiner Glieder sich zum Staatszweck gesetzt hatte. Darum waren die preußischen Staatsmänner, sobald sie von Pestalozzis Bestrebungen hörten, geneigt auf seine Ideen einzugehen, ihre jungen Lehrer zur Erziehung und Bildung in diesem Geiste und dieser Gesinnung zu ihm zu schicken und ihn so als das rechte Werkzeug zur Verwirklichung der Idee der allgemeinen, humanen Volksschule zu gebrauchen. Er, der durch Wort und Tat sein Leben lang zeigte, wie sehr ihm die Hebung der Volkserziehung und des Volkswohls am Herzen liege, wurde das Muster und der Erzieher derer, durch welche der preußische Staat die Hebung und Bildung seines Volkes zustande bringen wollte. So bekam Pestalozzi eine Bedeutung und eine Wirksamkeit weit über die Grenzen der Schweiz hinaus. Er war zwar eine so eigenartige Persönlichkeit, die so tief mit allen Fasern seiner Natur im heimatlichen Boden wurzelte, daß eine Auspflanzung in fremde Erde nicht möglich gewesen wäre, wie er denn alle Versuche, ihn nach auswärts zu ziehen, in richtiger Selbsterkenntnis abwies; aber trotzdem liegt seine Bedeutung weniger in dem, was er in der Schweiz und für die Schweiz geleistet hat, — denn dies ist ihm auch alles mißlungen —, als vielmehr in dem, was er für die Entwicklung des deutschen Volksschulwesens geleistet hat; da ist er der Erzieher und Bildner der ihm zugesandten Volksschullehrer geworden, die er durch Wort und Tat, durch Beispiel und Lehre für die Sache einer allgemeinen Menschenbildung des Volkes zu begeistern und ihnen den Weg dazu zu weisen vermochte.

Mit Pestalozzi beginnt darum die Pädagogik des neunzehnten Jahrhunderts, denn da gerade werden seine Ideen praktisch wirksam. Er steht an der Wende zweier Jahrhunderte als der Mann, der sich mühsam und aus eigner Kraft aus den

Anschauungen des alten herausgearbeitet hat und nun durch seine begeisterten Weckrufe und seine hingebende Tätigkeit das neue inaugurierte durch seine Reform der Volkserziehung im Geiste wahrer Humanität.

Pestalozzis Leben steht nicht nur in keinem so schneidenden Kontrast mit seinen Gedanken über Erziehung, wie dies etwa bei Rousseau oder auch Basedow der Fall war, vielmehr ist seine Pädagogik durchaus die Frucht seiner Lebenserfahrungen. Das Leben ist der Mutterschoß, aus dem sie geboren werden.

Joh. Heinrich Pestalozzi ist am 12. Januar 1746 als Sohn eines Arztes zu Zürich geboren. Nach des Vaters Tod in dürftigen Verhältnissen aufwachsend, unterstand er ganz dem Einfluß der Mutter und ihrer Magd, sodaß männlicher Mut und Entschlossenheit in ihm nicht aufkommen konnten, sondern sein Benehmen zeitlebens scheu und zurückhaltend blieb und immer anders als das seiner Genossen. Gleichwohl zeigte er auch ein reiches Gemüt, schnelle Auffassung, zarte Rücksicht, Rechtssinn, Liebesmut und festen Willen in dem, was er als recht und gut erkannte. Bei seinem Großvater, einem Landpfarrer, lernte er die Anfänge des Latein und besuchte dann die Lateinschule in Zürich. Aber zeitlebens lernte er nicht orthographisch schreiben, und seine Handschrift war schwer leserlich. Was er lernte, wollte er ausüben, ehe er es eingeübt hatte; daher konnte er es nicht. Nach der Lateinschule besuchte er das Collegium humanitatis. Hier fand er Lehrer von freiem, idealem und anregendem Geiste: Bodmer, Breitinger und Steinbüchel. Man begeisterte sich für Unabhängigkeit, Selbständigkeit, Wohltätigkeit, Vaterlandsliebe, aber die solide Ausbildung der dazu nötigen praktischen Kräfte fehlte. Rousseaus Schriften wirkten daher zündend auf seinen idealistischen Träumersinn, besonders aber ergriff ihn „das im höchsten Grad unpraktische Traumbuch" Emile mit glühendem Enthusiasmus. Alle häusliche und staatliche Erziehung wähnte er nun krüppelhaft, und Rousseaus Ideen erschienen ihm als einziges Heilmittel für die Erbärmlichkeit der bestehenden Zustände. Dieser idealistische Träumersinn, wie er selber es später nannte, führten ihn und seine Freunde zur Stiftung einer Gesellschaft, der auch Bodmer, Lavater, Bluntschli und andre Patrioten Zürichs angehörten,

um in dem alten Regierungssystem für Abschaffung der vielen Mißbräuche tätig zu sein. Aber die Regierung verbot ihnen bei Verlust des Bürgerrechtes, etwas wider den Staat zu reden oder zu tun. Ihr Blatt „Der Erinnerer" wurde von Henkershand verbrannt. Seine politischen „Knabenideen", wie er später sie nannte, verschuldeten auch, daß er den Stand eines Geistlichen aufgab, um sich dem Rechtsstudium zu widmen, von dem er sich Einfluß auf das staatliche und bürgerliche Leben seiner Vaterstadt versprach, obgleich seine unpraktische Natur ihn in keiner Weise dazu befähigte. Bald entschloß er sich auch anders. Er wollte zum Landbau übergehen, weil Bodmer in Zürich und Sulzer in Berlin die Gründung eines contubernium helveticum betrieben, wonach junge, gebildete Leute sich der Landwirtschaft widmen sollten, um durch einfache, aber nicht-bäurische Sitten den Geistes- und Kulturstand des Bauernvolkes zu heben.

Nachdem er nur ein Jahr den Landbau gelernt hatte, kaufte er sich in der Nähe der alten Habsburg Land, um eine Musterwirtschaft zu beginnen; zugleich verheiratete er sich 1769. Auf seinem Neuhof verbrachte er nun von 1770 bis 1798 die qualvollsten Jahre seines Lebens, Hungerjahre des Kummers und Elendes, da er zur Landwirtschaft gänzlich untähig war. Auch die Baumwollspinnerei, die er damit verband, mißglückte gänzlich. Aber je größer die Not, mit desto größerem Mute griff er neue Pläne auf. Er entschloß sich, sein Gut zu einem Mittelpunkte seiner pädagogischen Bestrebungen zu machen. So gründete er auf dem Neuhof eine Armenerziehungsanstalt. Viele edelgesinnte Männer in Zürich, Basel, Bern leisteten ihm dabei Handreichung. Besondre Gönner fand er in Isaac Iselin von Basel und dem Berner Landvogt von Tscharner. Bald waren 50 arme Kinder da, die im Sommer Feldarbeiten verrichteten, im Winter Baumwolle spannen und webten. Mit der Arbeit verband Pestalozzi Unterricht im Sprechen, Lesen und Rechnen. Der Geist der Erziehung sollte Liebe sein. Seine armen Kinder sollten die Wahrheit, „der Mensch sei nach dem Bilde Gottes erschaffen und müsse als Kind Gottes leben und sterben, nicht bloß äußerlich herplappern, sondern ihre Wahrheit mit der Kraft

Gottes, die in ihnen selbst liegt, auf eine Weise in sich selbst erfahren, die sie nicht bloß über den pflügenden Stier, sondern auch über den Mann in Purpur und Seide, der seiner höheren Bestimmung unwürdig lebt, wesentlich und notwendig emporhebt." Aber auch dies Unternehmen mißlang; Verwilderung und Arbeitsscheu der Kinder, Bosheit der Eltern, Undank beider bereiteten ihm viel Herzeleid. Aber seine Liebe und Hingabe wurde nur um so größer. „Es ist unbeschreibliche Wonne, Jünglinge und Mädchen, die im Elend waren, wachsen und blühen sehen, Ruhe und Zufriedenheit auf ihrem Antlitz zu sehen; ihre Hände zum Fleiß zu bilden und ihr Herz zu ihrem Schöpfer zu erheben, Tränen der betenden Unschuld im Angesicht geliebter Kinder zu sehen und ferne Hoffnungen von Tugendempfindung und Sitten im verworfenen, verlornen Geschlecht." Aber äußerlich gestaltete sich seine Lage so, daß manche seiner Züricher Bekannten meinten, er werde entweder im Spital oder im Narrenhaus enden.

Gleich nach Auflösung seiner Anstalt schrieb er einige Aufsätze nieder, die Iselin in seinen „Ephemeriden" veröffentlichte, ohne daß sie aber großes Interesse erregten. Es sind die „Abendstunde eines Einsiedlers" 1780, eine Reihe großer Gedanken, die Pestalozzis schriftstellerisches Talent bekunden. In diesen 200 Aphorismen ist das Programm und der Schlüssel des pädagogischen Wirkens Pestolozzis enthalten (Raumer).

Im folgenden Jahre erschien dann das Buch, das seinen Namen zuerst in aller Welt berühmt machte: „Lienhard und Gertrud, ein Buch für das Volk, 1781". Die ökonomische Gesellschaft zu Bern verlieh ihm dafür eine große goldene Medaille. Iselin rühmte von dem Buche: „Es hat in seiner Art noch keines seinesgleichen, und die Ansichten, die darin herrschen, sind dringende Bedürfnisse unserer Zeit." Es ist in der Tat der Vorgänger aller Volksromane und Dorfgeschichten und wurde in mehrere Sprachen übersetzt. Der Erfolg war, daß Pestalozzi von mehreren Seiten angegangen wurde, die Leitung des Erziehungswesens zu übernehmen, so vom Großherzog von Toskana, vom österreichischen Minister Grafen von Zinzendorf, und auch andre Fürsten traten mit ihm in Korrespondenz.

Bald erweiterte er seinen Plan und behandelte in Fort-

setzungen allerlei Probleme des Schul-, Kirchen- und Staatslebens. Es erschien 1783 ein zweiter, 1785 ein dritter, 1787 der vierte und letzte Teil; aber Pestalozzi erkannte sie selber nicht mehr als volkstümlich. Nur der erste Teil schien ihm ein für alle Haushaltungen bestimmtes Volksbuch zu sein.

Das Buch hatte auch eine außerordentliche Wirkung. Die öffentliche Aufmerksamkeit wurde dadurch nicht bloß auf die sittlichen und intellektuellen Zustände der Masse des Volkes hingelenkt, sondern auch auf das Heilmittel für die aufgedeckten Schäden. „Das Buch, sagt Pestalozzi im Vorwort, sollte eine von der wahren Lage des Volkes und seinen natürlichen, ewigen Verhältnissen ausgehende, bessere Volksbildung bewirken. Es war ein Versuch, den Zustand des Volkes, so wie ich ihn aus unmittelbarer Erfahrung kennen lernte, darzustellen und aus dieser Darstellung selbst die Mittel auffallen zu machen, durch welche es möglich ist, denselben wahrhaft zu verbessern.“ Pestalozzis Grundgedanke ist, zuerst die Wiedergeburt eines Hauses zu schildern und dann die Folge davon, die Wiedergeburt einer ganzen Gemeinde und eines ganzen Staates und zwar durch die kräftige, erhebende Wirksamkeit der Mutter: „Ich will die Bildung des Volkes in die Hand der Mutter legen.“ So stellt er denn mit psychologischer Meisterschaft das Volk in seinem Denken, Leben und Handeln dar und zeichnet die Charaktere lebensfrisch und naturwahr. Die entwickelten Ideen über Begründung der Volkswohlfahrt durch eine systematisch organisierte Volksbildung wurde mächtig wirkende Zeitidee. So hat das Buch nicht nur eine neue Volksschule hervorgebracht, sondern wesentlich der Volksschule den hohen Rang zugeteilt, den sie im XIX. Jahrhundert sich tatsächlich errungen hat. Durch dieses Buch empfing die Volksschule die Bedeutung einer Nationalerziehungsstätte. Ja es verleitete dazu, die Schule überhaupt als Panazee für alle Volks- und Staatsschäden zu halten. Hier ist es zuerst ausgesprochen, daß der Pfarrer zum Schulmeister in die Lehre zu gehen habe und daß, was durch die Kirche nicht zu erreichen sei, eine Verbesserung der sittlich-religiösen Volkszustände durch verbesserte Volksbildung, der Staat durch die Schule erreichen könne und müsse. Das ist das Neue, Epoche-

machende der Schrift Pestalozzis, dadurch übte sie die Wirkung eines historischen Ereignisses, sodaß nicht bloß die französische Republik Pestalozzi das Bürgerrecht verlieh, sondern auch Könige und Kaiser auf den schweizerischen Menschenfreund aufmerksam wurden, wie denn die Königin Luise von Preußen, durch Lienhard und Gertrud begeistert und an dieser Schrift in den Tagen der Flucht nach Königsberg sich aufrichtend, mit warmer Sympathie Pestalozzis Bestrebungen ihrem königlichen Gemahl empfohlen hat.

Als Kommentar veröffentlichte er 1782 eine zweite Volksschrift: „Christoph und Else lesen in den Abendstunden Lienhard und Gertrud". Es sollte „der Versuch eines Lehrbuchs zum Gebrauch der allgemeinen Realschule der Menschheit, ihrer Wohnstube" sein. Auch eine Wochenschrift gründete er auf Iselins Rat: „Ein Schweizerblatt". Jedoch waren seine Ideen zu hoch und gingen häufig über den Horizont des Volkes. Erziehung, Gesetzgebung und die Nöten des Volkes bildeten den Inhalt. Noch einige andre Schriften erschienen bis 1797. Darunter die größere: „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts." Es ist die eigentliche Schriftstellerzeit Pestalozzis, aber ohne daß seine materielle Lage sich dadurch besserte. Gleichwohl wurde er in immer weiteren Kreisen bekannt, und es wurde ihm möglich eine Reise nach Leipzig zu machen, wobei er Klopstock, Wieland, Herder und Goethe kennen lernte. Die französische Nationalversammlung lud ihn als Ratgeber in Unterrichts- und Erziehungssachen nach Paris ein. Er lehnte zwar ab, geriet aber doch bei seiner heimatlichen Obrigkeit in Ungnade. Auch als die Franzosen in der Schweiz eine neue Regierung einrichteten, lehnte er eine einträgliche Stelle ab, und auf die Frage, wie er denn seinem Vaterlande nützen wolle, antwortete er: „Ich will Schulmeister werden."

Als 1798 die Franzosen das kleine Ländchen Unterwalden so grausam behandelten, daß 246 Waisen vorhanden waren, beschloß die helvetische Regierung in Stanz ein Waisenhaus zu errichten und Pestalozzi die Direktion zu übertragen. Er war sofort zur Stelle und eröffnete in einem Kloster seine Anstalt mit 80 Kindern. Hier leistete er in Pflege, Erziehung,

und Unterricht allein alles. Aber schon im Juli 1799 wurde die Anstalt aufgelöst. Dem Pestalozzi aber bewilligte das Direktorium, daß er Lehrer in der Burgdorfer Hintersassenschule werde mit freier Wohnung und 400 Francs Gehalt. Aber bald weigerten sich die Eltern, ihm ihre Kinder zu schicken, weil er nicht mehr den Heidelberger Katechismus lernen ließ. Pestalozzi mußte zufrieden sein, in der Kleinkinderschule unterrichten zu dürfen; er war dann überglücklich, als er an der Knabenschule Lehrer wurde. Hier entwickelte er allen Eifer zur Ausbildung einer neuen, besseren Lehrmethode, als bisher üblich war, und die Schulkommission würdigte seine Leistungen. Nun faßte er den Entschluß, in Burgdorf eine Erziehungsanstalt zu gründen und Lehrbücher mit neuer Methode zu schreiben, und das Direktorium unterstützte sein Vorhaben. Mit seinen Gehilfen Krüsi, Tobler und Buß errichtete er die Anstalt im Schloß zu Burgdorf so, daß sie zugleich Lehrerbildungszwecken dienen sollte. Die Sache fand allgemeinen Anklang in der Schweiz, Frankreich und Deutschland, sodaß bald eine staatliche Anstalt daraus sollte gemacht werden. Im Jahre 1803 befanden sich 160 Zöglinge mit 20 Lehrern darin. Allen war er Vater, und alle liebten ihn als Vater. Schon jetzt kamen von überall her Fremde, die neue Lehrmethode kennen zu lernen. Pestalozzis Geist der Liebe beherrschte das Ganze; alle Tage hielt er selbst die Morgenandacht. Ein Besucher aus Halle berichtet: „Er macht das Kind mit einer Wärme und Bedächtigkeit ohne Grenzen auf das aufmerksam, was es den Tag über tun und lassen müsse, wenn es handeln wolle, wie Christus in seinen Verhältnissen handeln würde. Er fragt am Abend mit einer Zärtlichkeit, mit einem Andringen und mit einer Sorgfalt ohnegleichen, was es von dem Versprochenen getan und was es davon unterlassen habe. Er ermahnt und bittet, warnt und weist zurecht, tadelt und lobt so innig, so liebevoll, so wehmütig, so hinreißend, als man es selten hört.“ Täglich hielt er auch abends 9 Uhr mit seinen Lehrern eine Besprechung über die Erfahrungen des Tages. Eifrig arbeiteten alle an der Herausbildung neuer Unterrichtsmethoden für alle Lehrfächer; aber nur allmählich kam man darin zu Klarheit und Bestimmtheit.

Aber auch diese Wirksamkeit nahm bald ein Ende.

Nach Aufhebung der helvetischen Republik und Wiederherstellung der alten Kantonalverfassung mußte Pestalozzi 1804 das Schloß zu Burgdorf räumen. Wichtig aber sind die Schriften, die er in Burgdorf veröffentlicht hat. Im Jahre 1800 erschien: „Die Methode, eine Denkschrift Pestalozzis." Hier werden zum ersten Mal seine methodischen Grundsätze zusammenhängend dargestellt. Pestalozzi geht aus von dem Satze: „Ich will den menschlichen Unterricht psychologisieren". Damit hat er in der Tat das Charakteristische und das fruchtbarste Prinzip seiner neuen Methode ausgesprochen, das einzig richtige Prinzip aller Methodik; und Pestalozzi hat es mit einer Schärfe ausgesprochen, wie kein Pädagoge vor ihm es erkannt oder gekennzeichnet hat. Die innere und äußere Form des Unterrichts soll auf die Gesetze gegründet werden, nach welchen der menschliche Geist organisiert ist und sich entwickelt. Das Lernen soll dadurch vereinfacht werden, damit physische, geistige und sittliche Bildung auch bei den niedersten Volksklassen verbreitet werde. Anschauung ist ihm der Grund alles Unterrichts. Sprache, Zeichnen, Schreiben, Rechnen, Messen, sind ihm die vornehmsten Mittel. Erst Kenntnis der Sachen, dann der Namen. Die Natur ist erstes und letztes Schulbuch. Mit 16 Beispielen aus verschiedenen Unterrichtsfächern wird die Methode erläutert.

Im Jahre 1801 erschien dann die andre Hauptschrift seiner Methodik: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten in Briefen von Heinrich Pestalozzi." 1803: „ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Meßverhältnisse", 2 Hefte, 1803 noch 3 Hefte: „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse", und im selben Jahre noch „Das Buch der Mütter." Alle diese Elementarbücher des Unterrichts sind gemeinsame Arbeiten Pestalozzis und seiner Genossen, besonders Krüsis. Schon 1802 hatte Pestalozzi auch einem seiner Schüler den Aufsatz diktiert: „Pestalozzis Selbstschilderung."

Statt des Schlosses zu Burgdorf wurde ihm nun das Kloster zu Münchenbuchsee angewiesen. 1804 zog er dahin mit 70 Zöglingen und 8 Lehrern. Hier nötigten ihn seine Gehilfen, die ökonomische Leitung seiner Anstalt an den tatkräftigen Em.

von Fellenberg abzutreten, der eine große, wohlgeleitete Erziehungsanstalt im nahen Hofwyl besaß. Die scharfe und kleinliche Aufsicht des neuen Regenten wurde aber Pestalozzi bald unerträglich, und auch die Lehrer erkannten bald ihren Irrtum. Da bot ihm die Gemeinde Yverdon (Ifferten) ihr altes Schloß und Unterstützung an, und Pestalozzi siedelte 1805 dahin über mit Gehilfen, Lehrern und Schülern. Seine Wirksamkeit in Ifferten ist als der Höhepunkt seines Lebens zu betrachten. Von allen Ländern strömten junge Männer herbei, die auf kürzere oder längere Zeit dablieben, um seine Methode und Art zu sehen und zu lernen, besonders seit Fichte in Jena und Berlin auf Pestalozzi in weiten Kreisen aufmerksam gemacht hatte. Hierher wurden auch zahlreiche junge Lehrer von der preußischen Regierung geschickt, und bald unterrichteten Pestalozzi-Schüler in Preußen, Sachsen, Bayern und anderen deutschen Ländern, in England, Frankreich, ja selbst in Rußland, Italien und Spanien. Pestalozzi stand auch mit einer Anzahl fürstlicher Personen in persönlichem und brieflichem Verkehr, mit Kaiser Alexander von Rußland, Friedrich Wilhelm III. von Preußen, König Ludwig von Holland und Herzog Ferdinand von Württemberg. Von den Männern, die nach Ifferten kamen, haben sehr viele nachher einflußreiche Stellen im Staatsdienst eingenommen oder sich sonst durch ihr pädagogisches Wirken ausgezeichnet. Ganz Deutschland war bald mit Pestalozzianern übersät, die seine Gesinnung und Methode verbreiteten.

Pestalozzi stellte die größten Anforderungen an sich und seine Lehrer. Um 6 Uhr begann der Unterricht, 7—10 Stunden wurde unterrichtet. Dreimal wöchentlich waren Konferenzen sämtlicher Lehrer, welche mehrere Stunden dauerten. Das Protokoll darüber gab Stoff zu Erinnerungen in der Versammlung der Lehrer und Schüler am Ende der Woche. Jeder Lehrer hatte eine Anzahl von Kindern zur Spezialaufsicht. Diese kamen einmal in der Woche zu Pestalozzi. „Sie geloben mir gewöhnlich mit einem warmen Kusse, sehr oft mit Tränen in den Augen, Fortdauer ihres Fleißes und, wenn sie es bedürfen, ihrer Besserung. Auf diese Weise unterhalte ich mich täglich mit zwei kleinen Abteilungen.“ Zum ruhigen Arbeiten benutzte Pestalozzi die Frühstunden von 2 Uhr morgens an.

Früheste Arbeit forderte er von den bei ihm gebildeten Lehrern. Sommer und Winter mußten sie um 3 Uhr an der Arbeit sein. Sie waren für alles verantwortlich, mußten neben dem Unterricht auch arbeiten, Stuben reinigen, Brennholz spalten, ja den Nachtwächterdienst versehen. Aber trotz aller scheinbaren Blüte zeigten sich auch da bald die Spuren des Verfalls. Unter den ständigen Lehrern der Anstalt brachen die ärgerlichsten Streitigkeiten aus. Am Ende mußte Pestalozzi selbst das Feld räumen. An seinem 73. Geburtstag bestimmte er die ihm von Cotta für seine Schriften bezahlte Summe von 50000 Gulden zur Gründung einer Armenerziehungsanstalt in Glindy bei Yverdon, aber sie wurde bald aufgelöst und 1825 erlitt Ifferten dasselbe Schicksal. Mit gebrochenem Herzen kehrte er auf den Neuhof zu seinem Enkel zurück. Auch die beiden letzten Lebensjahre waren ihm durch die Streitigkeiten mit seinen früheren Lehrern verbittert. Er starb am 27. Febr. 1827 im Dörflein Birr. Die Nachwelt ehrte ihn an seinem hundertjährigen Geburtstag durch ein Denkmal mit einer Inschrift, die ihn als Retter der Armen auf Neuhof, Prediger des Volkes in Lienhard und Gertrud, zu Stanz als Vater der Waisen, zu Burgdorf und Münchenbuchsee als Gründer der neuen Volksschule, zu Ifferten als Erzieher der Menschheit, Mensch, Christ, Bürger preist, der alles für andre, nichts für sich selbst erstrebte. Sein Leben bleibt für alle Zeiten ein rührendes Muster der Hingebung, Treue und Standhaftigkeit für alle Erzieher und Lehrer.

Aus den zahlreichen kleinen Schriften der letzten Periode seien nur erwähnt: „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes. Ifferten 1815"; „Reden an mein Haus", gehalten 1801—1818. Sein „Schwanengesang" 1826 und seine letzte Schrift: „Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Ifferten" 1826. Diese Schrift behandelt seinen Streit mit Dr. Niederer.

§ 41.

Pestalozzis pädagogische Ansichten.

a) Pestalozzis Bildungsideal.

Obwohl Pestalozzi fast auf allen Gebieten des Wissens und Könnens Autodidakt war, der alles, auch in der Pädagogik,

durch mühsame und schwere Erfahrung sich zu eigen machte, so war er doch ein so tief und umfassend angelegter Geist, daß er nicht ruhte, bis er auch über die letzten und tiefsten Fragen des Menschenwesens zu systematisch zusammenhängenden Ansichten kam, die sein ganzes Denken und Streben beherrschen. Er war kein Philosoph von Beruf, aber um so mehr einer von Natur und Geistesanlage. „Ich wollte", sagt er in seiner Bescheidenheit, „und will die Welt keine Wissenschaft und keine Kunst lehren, ich kenne selber keine; aber ich wollte und will die Erlernung aller Künste und Wissenschaften dem Volke allgemein erleichtern und dem verlassenen und der Verwilderung preisgegebenen Armen und Schwachen im Lande die Zugänge der Kunst, die die Zugänge der Wissenschaft sind, eröffnen." Dazu bedurfte es aber doch einer wissenschaftlich begründeten Erziehungslehre, und nach einer solchen strebte er sein Leben lang. Daher sagt er: „Die Erziehungskunst muß wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muß." Sein Ideal der Pädagogik ist eine solche, die sich auf „die ewigen Gesetze der Menschennatur" gründet, zu deren Auffindung Erfahrung und Experiment verhelfen sollen. Sie soll die richtigen Ideen und Grundsätze über „Menschenbildung" darstellen; aber alle sollen durch Erfahrung tatsächlich gesucht, errungen und erkämpft sein, nicht durch abstrakte Spekulationen und Deduktionen.

Pestalozzis Bildungsideal beschränkt sich dem Umfange nach auf die Volksbildung und auch da ganz besonders auf die der unteren Volksklassen, der Armen, Vernachlässigten und Zertretenen. Für diese verlangt er eine „Menschenbildung" und ergänzt damit das Bildungsideal der Neuhumanisten, die einseitig nur an die Bildung der oberen Klassen des Volkes dachten. Pestalozzi ist überzeugt, daß, wenn ein Volkswesen und Staatswesen gedeihen, zu Kraft und Blüte wahrer Menschlichkeit kommen soll, in erster Linie das arme, verlassene Volk gehoben und zu menschenwürdigem Dasein gebracht werden muß. Aber dem durch soviele Übel gedrückten Volke kann eine wirkliche, durchgreifende Hilfe nicht durch bloße

Besserung seiner äußeren Lage zu Teil werden, sondern nur durch seine physische, moralische und intellektuelle Erziehung. Bloße Wohltätigkeit und Mitleid genügen lange nicht. „Je größer die Übel waren, deren Beseitigung ich wünschte, und je lebhafter ich es fühlte, daß die physischen und geistigen Kräfte des Volkes zur Hebung derselben weit um mich her unnatürlich gehemmt und fast gänzlich gelähmt waren, desto mehr zeigte mir die Erfahrung, daß die Gnaden- und Erbarmungsmittel der Bettelhilfe, die man diesen Übeln entgegensetzte, sie wesentlich nur nährten und reizten". Darum ist sein Bildungsideal, das Volk zur Selbsthilfe zu erziehen. „Die ganze Natur und die ganze Geschichte ruft dem Menschengeschlechte zu, es solle ein jeder sich selbst versorgen; es versorgt ihn niemand, und könne ihn niemand versorgen; und das beste, was man an dem Menschen tun könne, sei, daß man ihn lehre, es selber zu tun." „Der Mensch muß in seinem Innern erhoben werden, wenn der Arme in seinem Äußern erhoben werden soll."

Diese innere Erhebung des Menschen kann durch eine Reform der gesellschaftlichen Zustände im großen wohl gefördert, nicht aber hervorgebracht werden. Die Menschen, die in seiner Umgebung Einfluß auf ihn haben, sollen ihm die Mittel mit gutem Willen darbieten. In „Lienhard und Gertrud" sucht Pestalozzi zu zeigen, welch ein Zusammenhang zwischen der inneren Erhebung der einzelnen und der des Gemeinwesens ist. Die Tugend muß zuerst in den Individuen vorhanden sein, der Staat kann nur die Kraft und Tugend der Individuen benutzen. Die innere Erhebung des Menschen kann aber allein und muß „das Werk seiner selbst" sein. Der Staat mit seinen Einrichtungen kann die Menschen nicht bessern und heben; das müssen sie selber tun, der Staat kann nur geeignete Mittel dazu bieten.

Demnach liegen die Grundbedingungen zur Erhebung der Menschen im Menschen selbst, nicht außer ihm. „Göttlich und ewig ist an sich selbst im Menschen das Gesetz seines Wachstums", „der innere Entfaltungstrieb der menschlichen Kräfte." Die Erziehung ist nur „die Kunst des Gärtners, unter dessen Sorge tausend Bäume blühen und wachsen. Er tut nichts zum

Wesen ihres Wachstum; das Wesen ihres Wachstums und Blühens liegt in ihnen selber." Obwohl aber den Kräften „ein unauslöschlicher Trieb nach Entfaltung" innewohnt, so bedarf der Mensch doch der Erziehung, damit das, was die sich selbst überlassene Natur nur langsam und unsicher und lückenvoll erzielt, die Kunst in Reihenfolgen von Bildungsmitteln ordnet, deren jedes einzelne einen Grad der Kraft erhält, zu der die sich selbst überlassene Natur sich unmöglich zu erheben vermag." Pestalozzi gehört also keineswegs zu den Empiristen, welche die Anlagen, Kräfte und Triebe der Menschennatur leugnen und dies alles erst von außen in ihn wollen kommen lassen; ihm ist der Erzieher nur „der Gärtner" nicht der Schöpfer der Menschenpflanze.

Das Ziel der physischen, geistigen und moralischen Triebkräfte des Menschen geht auf Selbsterhaltung, Ausgestaltung zu ihrer höchsten Form. Darum ist Pestalozzis Bildungsideal die „Menschlichkeit" oder „Humanität". Er ist bemüht, durch Erziehung, „Bettler wie Menschen leben zu machen". „Wer nicht Mensch ist, in seinen innern Kräften ausgebildeter Mensch, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner nähern Bestimmung und seiner besondern Lage, die keine äußere Höhe entschuldigt". „Der Segen der Welt ist gebildete Menschlichkeit". Der Grund der Volksunbildung liegt darin, daß „wir Buchstabier-, Schreib- und Heidelberger-, aber keine Menschenschulen haben". Die Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfang ihrer Natur führt zur Menschlichkeit. Die verkehrte Bildung geht, statt von dem, was im Kinde liegt, vom Äußerlichen aus. „Die heutige Erziehung hat ein äußerliches, beschränktes Ziel der Kultur, der Sittlichkeit, der bürgerlichen Brauchbarkeit im Auge. Diesem will sie das Kind anpassen". Pestalozzi aber will das im Innern seiner Natur dem Kinde Gegebene, seine Menschennatur, entwickeln, bilden, zu innerer und äußerer Tätigkeit bringen. Für Pestalozzi ist also die Erziehung keineswegs bloß die Theorie der methodischen Anpassung eines Individuums an seine Umgebung. Dies kann für Pestalozzi nur Mittel, nicht Zweck der Erziehung sein, die auf Entfaltung aller Menschenkräfte geht.

Die Erziehung zum Menschen ist „aber ein Recht aller

Menschen, auch der niedersten." „Wir kennen keinen Menschenstand, der geboren sein soll, um bloß viehisch zu leben. Wir glauben, die erhabenen Anlagen der Menschennatur finden sich in jedem Stande und in jeder Lage des Nenschen". „Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedersten Menschen." Und die Menschennatur mit ihren Kräften ist in allen Menschen die nämliche, nur „in Rücksicht auf die Anwendung der Kräfte wirkt das Leben hinwieder auf jedes Individuum in Übereinstimmung mit der Verschiedenheit der Umstände, Lagen, Verhältnisse, in denen sich das Kind befindet". Nicht die künstliche Erziehung leistet das meiste zur Entfaltung der natürlichen Kräfte jedes Individuums, sondern am meisten wirken dazu die Erfahrungen des Lebens, die jeder in seinen Verhältnissen macht. „Das Leben bildet". „Ich bin der Überzeugung, daß man die Menschen, indem man sie unverhältnismäßig viel mit dem Munde lehrt und ihnen den Kopf mit Wörtern füllt, ehe ihr Gefühl und ihr Verstand durch Erfahrungsanschauungen gebildet, in ihren besten Anlagen verwirrt, ihren Geist und ihr Herz schwächt und die wesentlichen Fundamente ihres Hausglücks untergräbt". Daher warnt Pestalozzi vor solchen Kunststücken, wodurch die Kinder nur „das Maul brauchen" lernen. „Für den handarbeitenden Mann ist die genugtuende und kraftvolle Ausbildung seiner Sinne und Glieder zum Dienste alles dessen, was seinen Lebenssegen begründet, die Stufenleiter, auf welcher er sich zum richtigen und ihn in seinen Lagen und Verhältnissen segnenden Denken, emporzuheben berufen ist." Darum ist es nach Pestalozzis Ansicht „ein großes Unglück unsrer Tage", daß so viele Menschen aus ihrer Individuallage, aus ihrem Stande, herausgerissen werden „durch böse oder starke Reizmittel". „Pestalozzi will also kein abstraktes Menschentum; denn das gibt unpraktische und unglückliche Leute, die sich in die Verhältnisse nicht schicken können. Er will aber auch keine bloße Abrichtung auf den Beruf, denn das gibt keine wahre Menschlichkeit" (Wiget). Pestalozzis Ideal einer Volksbildung geht also auf Erziehung zu einer inneren sittlichen und intellektuellen Menschlichkeit, die äußerlich sich für den Menschen in jedem

Stand und Beruf praktisch bewährt und den Menschen als zum menschlichen Handeln moralisch und intellektuell brauchbar macht. Nur der zeigt sich aber im sozialen Leben tüchtig und brauchbar, der als Individuum tüchtig geworden ist; darum muß der Hauptnachdruck bei der Erziehung auf die Individualerziehung gelegt werden, nicht auf die soziale. Die Erziehung zur Menschlichkeit ist die höhere Aufgabe als die zum Beruf und Stand. „Die Realansprüche der individuellen Existenz unsres Geschlechtes, als Ansprüche der Menschennatur selber, müssen den Ansprüchen der Kollektivexistenz desselben allgemein vorangehen."

Weil aber die Kräfte der Menschennatur am natürlichsten und besten durch das Leben selbst und durch die Lebenslage gebildet werden, so bildet Haus und Familie die erste und die beste Bildungsstätte der Menschheit. Dem ganzen Menschengeschlecht wohnt schon instinktartig Vatersinn und Muttersinn inne, dann auch Bruder- und Schwestersinn. Aus diesen instinktartigen Anlagen allein entwickelt sich dann der Menschlichkeitssinn der Familie. Auch hier sehen wir, wie hoch Pestalozzi über Comenius steht. Dieser verlangt eine Mutterschule, weil das Kind schon vor dem schulpflichtigen Alter die einfachsten Elemente des Wissens erlernen soll und die passendste Lehrerin die Mutter ist; Pestalozzi macht die Wohnstube zur Schule, weil hier allein die Kräfte wirksam sind, durch welche Menschlichkeit im Menschen allein bewirkt werden kann. In der Wohnstube entwickelt sich der Familiensinn, hieraus der Bürgersinn und Herrschersinn, dann Menschlichkeitssinn und der Gehorsam und die Liebe zu Gott. Es ist keine Menschlichkeitstugend, deren Wurzel nicht von Mutter und Vater in der Wohnstube in die Kinderseele gepflanzt würde. Dies betont Pestalozzi ganz besonders scharf in der „Abendstunde" und in „Lienhard und Gertrud".

Nach Pestalozzi gibt es nun drei Grundkräfte der Natur des Menschen: die Geistes-, Herzens- und Kunstkraft oder Kräfte des Kopfes, des Herzens und der Hand, intellektuelle, sittliche und physische Kräfte, Kräfte des Denkens, des Fühlens und des Könnens. Alle entwickeln sich nach ihren eignen, ewigen, unveränderlichen Gesetzen, und sie alle sollen gebildet, entfaltet, geübt, entwickelt werden. Die Bildung ist also eine

dreifache: Bildung des Geistes, des Herzens und der Hand. Aber keine dieser Grundkräfte soll auf Kosten der anderen gebildet, keine zurückgesetzt werden. „Nur was den Menschen in der Gemeinkraft seiner Menschennatur ergreift, ist für ihn wirklich, wahrhaft und naturgemäß bildend." „Alle einseitige Bildung stört das Gleichgewicht unsrer Kräfte, die Folge ist Mißbildung und Verkünstelung. Die Einheit der Kräfte unsrer Natur ist unsrem Geschlechte als wesentliches Fundament aller menschlichen Mittel zu unsrer Veredelung göttlich und ewig gegeben". „Auf der Harmonie der Kräfte beruht die Gemeinkraft der Menschlichkeit", die sittliche Persönlichkeit.

Alle Menschenweisheit beruht aber auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens. Das Ideal des Menschen, der vollkommne Mensch, ist also der, welcher durch Ausbildung seiner Geistes- und Verstandeskräfte zu einer solchen Herzensbildung gekommen ist, daß er sich in seiner Individuallage unter allen Umständen durch sein Können und Handeln bewährt und die Menschlichkeit darstellt. Gerade also daß eine harmonische und keine einseitige Ausbildung der Menschenkräfte stattfinde, muß die Bildung des Geistes und Verstandes, wie die der physischen Kräfte und des Könnens, der Bildung des Herzens und des sittlichen Willens untergeordnet werden. „Das Vereinigungsmittel aller Kräfte des Menschen, seine wahre, seine eigentliche Kraft liegt in seinem Glauben und in seiner Liebe."

Pestalozzis Bildungsideal gipfelt aber im religiös-sittlichen Menschen. Denn in Religion und Frömmigkeit kommen alle natürlichen, vernünftigen Menschenkräfte zu ihrer höchsten Entfaltung und Vollkommenheit. Freilich die Religion eines Menschen besteht für Pestalozzi nicht darin, daß er den „Heidelberger" (Katechismus) auswendig gelernt hat, daß er über alle Dogmen desselben katechetisch Red und Antwort geben kann und alle kirchlichen Gebräuche mitmacht. Von dieser „Religion des Kopfes" will Pestalozzi nichts wissen. Aber alles liegt ihm an der „Religion des Herzens". Ohne sie ist der Mensch nicht Mensch. Haus und Familie genügen nicht zur Hervorbildung wahrer Sittlichkeit. Unsere sanft, gut und fühlend gebildete Natur hat keine Kräfte, um „ohne Gott" Gewalt, Tod und Grab zu erleiden. „Gott ist die nächste, d. h. wesent-

Digitized by Google

lichste, notwendigste Beziehung der Menschheit. Gottesglaube ist nicht Folge und Resultat der Weisheit, sondern er ist ins Innerste der Menschheit eingegraben." Er besteht in dem Kindersinn gegen den Vatersinn der Gottheit und ist die Quelle der Ruhe des Lebens. Der Glaube des Volkes aber wird zur „Quelle alles reinen Nationalsegens." „Der Unglaube ist die Quelle aller Zernichtung der inneren Gesellschaftsbande. Es ist Pflicht der Fürsten und Dichter, die unentwickelte schwache Menschenhorde zu allen Segnungen des Glaubens an Gott zu bilden." Pestalozzi ist aufs tiefste davon überzeugt, daß ohne Gottesglaube und Herzensfrömmigkeit weder der Einzelne zu Glück und Frieden, noch ein Volk zu Wohlfahrt und Gedeihen kommen kann. Daher beklagt er es aufs tiefste, wenn eine falsche Aufklärung dem Volke, unter dem er nicht bloß die niederen Klassen versteht, seine Religion nimmt und zerstört, statt sie zu klären und zu vertiefen. Pestalozzi unterscheidet genau zwischen wahrer und falscher Aufklärung. Nicht wie Rousseau sah er die Quellen des moralischen Verderbens eines Volkes in der Vermehrung des Reichtums und der Aufklärung des Verstandes, sondern in der religiösen Verödung des Herzens. „Warum, fragt Pestalozzi, war die Nationalerleuchtung bei der Reformation den guten Sitten und dem Haussegen der Nationen so offenbar vorteilhaft? Warum ist die Nationalerleuchtung unsrer Zeit den guten Sitten und dem Nationalsegen der Nationen so offenbar hinderlich? Die stolze Erleuchtung spottet der Tempel und Heiligtümer und raubt dem armen Volke des Landes den Stecken und Stab, woran es still und fromm zur Ewigkeit hinwandelte, und die Grundsätze, worauf es bisher sein gutes Herz, sein Hausglück und alle Freuden des Lebens und alle Hoffnungen des Todbettes gegründet, und gibt ihm dagegen nichts als Leichtsinn, Unruhe und einen verhärteten Sinn. Dieser Gesichtspunkt setzt den Unterschied von der Epoche von Luthers Volkserleuchtung und von der gegenwärtigen Welterleuchtung, die von Frankreich ausgegangen, in ein heiteres Licht." „Wer nicht an Gott glaubt, dem mangelt die Liebe des Nächsten und das Interesse für die ersten Angelegenheiten des Menschen, das Fundament der wahren Weisheit des Lebens". Aber ganz im

Geiste der Reformation kennt Pestalozzi auch keine andere Gottesfurcht als „nur beim arbeitsamen, ordentlichen, haushälterischen, gerechten und billigen Menschen. Hausordnung und Hausglück sind einzig und allein das unzweideutige Merkmal eines gottesfürchtigen Volkes." Ein solches allein ist „ein christliches Volk".

Hat nun freilich Pestalozzi ganz im Geist seiner Zeit die Religion nur als notwendiges Stück des Menschheitsglückes und der Nationalwohlfahrt aufgeführt und das eigentliche Wesen der Religion, Darstellung des Göttlichen durch den Menschen und in der Menschheit, noch nicht erkannt, so bleibt es immerhin von Wichtigkeit und hoher Bedeutung, daß ihm sein Humanitätsideal im Glauben an Gott gipfelt und daß er überzeugt ist, daß die Vollkommenheit des Menschengeschlechts nicht ohne Religion und Frömmigkeit erreichbar ist.

b) Pestalozzis Methodik des Unterrichts.

Die naturgemäße Entwicklung und Entfaltung der Grundkräfte der Menschennatur kann erfolgreich nur geschehen, wenn die „ewigen unveränderlichen Gesetze" derselben beobachtet werden. Ihrer gibt es vier: 1. Sie entwickeln sich nur durch ihre Übung und naturgemäßen Gebrauch. „Der Mensch entfaltet das Fundament seines sittlichen Lebens, die Liebe und den Glauben, nur durch die Tatsache der Liebe und des Glaubens selber." 2. Die Entwicklung geschieht nach eignem innern Triebe. Die Natur der Kraft selbst treibt zum Gebrauch. „Das Auge will sehen, das Ohr hören, die Hand will greifen, der Geist will denken." 3. Die Entfaltung geschieht stetig, stufenweise, nicht sprunghaft, unmerklich „als täglich und stündlich zufließende Zusätze". 4. Die Entwicklung geschieht nach dem Gesetz der „physischen Nähe und Ferne." Je entfernter etwas unsern Sinnen ist, desto schwerer fällt seine Erkenntnis. „Der Mensch erkennt alle Wahrheit der Welt gänzlich nach dem Maße, als die Gegenstände der Welt, die ihm zur Anschauung kommen, sich dem Mittelpunkte nähern, in dem er wallet und webet." Darauf folgen 4 methodische Grundsätze: 1. Die Bildungsmittel müssen „Anwendungsmittel" sein, brauchbar zur naturgemäßen Entfaltung der Kraft. 2. Die Bildungsmittel müssen sich psycho-

logisch nach der Entfaltung des Triebes richten und in eine mit dem Triebe harmonische psychologische Reihenfolge gebracht werden. 3. Der Bildungsgang muß ein stetiger sein und mit dem stetigen Wachstume des Triebes Schritt halten. „Suche in jeder Kunst eine Stufenfolge der Erkenntnis zu reihen, in welcher jeder neue Begriff nur ein kleiner, fast unmerklicher Zusatz zu tief eingeprägten und dir selbst unvergeßlich gemachten früheren Erkenntnissen ist." 4. Der Bildungsgang muß sich an das anschließen, was dem Kinde nahe ist.

I. Die intellektuelle Bildung. Der Ausgangspunkt aller Verstandesbildung ist die Anschauung, und ihr Endzweck ist der klare und deutliche Begriff des geschauten Gegenstandes. Das wesentliche aller Anschauungserkenntnis wird im Begriff zusammengefaßt, in welchem „sein Wesen mit der höchsten Bestimmtheit und Kürze wörtlich dargelegt ist." Beim Kinde aber enthalten „alle Definitionen nur insoweit wesentliche Wahrheit, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes mit großer, lebendiger Klarheit bewußt ist".

Um von verworrenen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu kommen, muß man sein Augenmerk auf dreierlei richten: 1. wieviel Gegenstände vor Augen stehen, 2. wie ihre Form ist, 3. wie sie heißen. Um das bemerken zu können, müssen drei Grundkräfte des Verstandes notwendig vorhanden sein: 1. Zahlkraft, 2. Formkraft, 3. Sprachkraft. Zahl, Form, Name sind daher nach Pestalozzi die Elemente alles Unterrichts und aller Erkenntniss. Eine bestimmte Erkenntnis entsteht durch das Bewußtsein von Einheit, Form und Namen des Gegenstandes. Um zu deutlichen Begriffen zu gelangen, ist die erste Stufe die der Bestimmtheit, die den Gegenstand als bestimmte Einheit erfaßt; die zweite Stufe ist die der Klarheit, welche seine Form erfaßt, und die dritte Stufe ist die der Deutlichkeit, welche im Namen des Gegenstandes liegt. a) Das erste Elementarmittel des Unterrichts ist der **Schall**; aus ihm leiten sich folgende spezielle Unterrichtsmittel ab: 1. die Tonlehre oder die Mittel, die Sprachorgane zu bilden; 2. die Wortlehre oder die Mittel, einzelne Gegenstände (durch das Wort) kennen zu lernen; 3. die Sprachlehre oder die Mittel, uns über die uns bekannt gewordenen

Gegenstände bestimmt ausdrücken zu können. „Mit der Erlernung der Sprache müssen wir bei unsern Kindern eben den Gang gehen, den die Natur in Rücksicht auf diesen Gegenstand mit dem Menschengeschlecht ging." „Der Unterricht muß den langsamen progressiven Schritt halten, den die Natur ihm in der Entwicklung der Völker zur Sprachkunst vorgezeichnet hat". Die Sprache war lange nichts als „eine mit Mimik vereinigte Schallkraft, die die Töne der Natur nachahmte." Dann „ging sie zu Hieroglyphen und einzelnen Worten über." Dann erst benannte sie die auffallendsten Merkmale der Gegenstände. Viel später entwickelte sich die Kunst, das einzelne Wort vielbedeutend zu machen durch Flexion und Satzbeziehung. 1. Die Tonlehre muß dem Kinde alle Töne, aus denen die Sprache besteht, zum Bewußtsein bringen. Die eigentliche Wurzel der Töne sind die Vokale; vor und hinter sie sind dann die Konsonanten zu stellen. Schon in der Wiege, ehe sie das Kind nachsprechen kann, sollen die Sprachtöne dem Kinde vorgesprochen werden, damit es zur „inneren Anschauung" dieser Töne gelange. Dann folgt das Nachsprechen, sobald die Organe dazu fähig sind. Dann kommt das Lesenlernen von Buchstaben auf Papptäfelchen, die zusammenstellbar sind. Dann folgen die Buchstabierübungen im Lesebuch. Die Mutter soll alles dies ihr Kind lehren bis zur Geläufigkeit. 2. Die Wortlehre übt Reihenfolgen von Namen aus allen Fächern des Wissens. Es ist „das bloße chaotische Zusammentragen von Materialien, die für ein künftiges Haus nötig sind". Zusammenhangslose Namen werden so lange vorgesagt oder gelesen, bis das Kind sie auswendig weiss, wenn es schon nicht versteht, was die Namen bedeuten! Nach dem „Buch der Mütter" sollen die Sprechübungen mit dem Nächstliegenden, der Benennung der einzelnen Gliedmaßen des Kindes, beginnen. 3. Die Sprachlehre hat den Zweck, sich der Beschaffenheit der Gegenstände bewußt zu werden und diese sowohl durch Zeit und Nebenwörter zu bestimmen, als auch durch die Veränderungen der Wörter selbst und ihre Zusammensetzungen uns selber klar machen zu lehren. Es sollen „lehrreiche, seelerhebende und die Speziallage der Kinder vorzüglich anpassende Sätze" gewählt werden. Diese sprechen die Kinder

nach in allen verschiedenen Deklinations- und Konjugationsformen. Die einfachen Sätze werden dabei erweitert bis zu langgestreckten Perioden.

b) Das zweite Elementarmittel des Unterrichts ist die **Form**. Die Formlehre und die Zahllehre bieten die einfachsten Mittel, den Übergang der gebildeten Anschauungskraft zu der ausgebildeten Denkkraft naturgemäß zu befördern. Die Formlehre umfaßt die Meßkunst, die Zeichenkunst und die Schreibkunst. Das Verhältnisgefühl soll soweit entwickelt werden, daß die Ausmessung der Gegenstände überflüssig gemacht wird. Nur wenige Menschen brachten es bisher zu dieser Fertigkeit, und doch muß sie nach Pestalozzi zur allgemeinen Menschensache werden. Das „ABC der Anschauung" bietet nun eine Stufenfolge von Raumgebilden auf Grund des Vierecks, durch deren Anschauung, Ausmessung und Nachbildung das Kind alle konkreten Raumformen auffassen und abschätzen lernen soll.

c) Das dritte Elementarmittel des Unterrichts ist die **Zahl**. Die Übungen der Zahl sind im besonderen geeignet, die Kraft des reinen, geistigen Schließens in hoher Vollendung zu entfalten. „Schall und Form führen den Keim des Irrtums und der Täuchung sehr oft in sich, die Zahl niemals. Sie allein führt zu untrüglichen Resultaten". Die Rechenkunst entspringt aus der einfachen Zusammensetzung und Trennung mehrerer Einheiten. Der Unterricht muß sich auf das Zählen wirklicher Gegenstände und das Operieren damit gründen. Allmählich erhalten die Zahlen selbständige Bedeutung und das Kind lernt sie als Verkürzungsmittel des Zählens gebrauchen auch ohne den Hintergrund der Anschauung. Zur Veranschaulichung der Brüche wurde das geteilte Quadrat gebraucht.

Durch Sprach-, Form- und Zahlunterricht ist elementarerweise das gesamte Fundament der intellektuellen Bildung gelegt. Aller Realunterricht, soweit er zum Elementarunterricht gehört, muß sich jenen ein- und unterordnen. Geographie und Geschichte als Bildungsmittel sind weder als ein Volks- noch als Kinderstudium anzusehen. In den Elementarunterricht könne nur „ihr äußerer Stoff", „ihre Anschauung und Nomenklatur" aufgenommen werden.

II. Die Kunstbildung geht auf Entwicklung und Bildung der physischen Künste zum Zweck der Herrschaft des Geistes über den Körper, damit der Mensch imstande ist, die Produkte des menschlichen Geistes äußerlich darzustellen und den Trieben des menschlichen Herzens äußerlich Erfolg und Wirksamkeit zu verschaffen, und durch welche alle Fertigkeiten, deren das häusliche und bürgerliche Leben bedarf, gebildet werden. „Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten, und Einsichten ohne Anstrengungs- und Überwindungskräfte." Die physische Seite der Kunstbildung umfaßt die Ausbildung der Sinne und Glieder. Die einfachsten Äußerungen unserer physischen Künste sind Schlagen, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Ringen, Schwingen u. s. w. Diese Tätigkeiten dienen als Grundlagen aller möglichen, auch der kompliziertesten Fertigkeiten, auf denen die menschlichen Berufsarten beruhen, darum muß mit ihnen angefangen werden. Die Übungen beginnen mit solchen, bei denen es nur auf die Richtigkeit der dargestellten Kunstform ankommt, und schreiten fort zu kraftvoller Darstellung, ferner zu Leichtigkeit und Zartheit und gelangen endlich zur Freiheit und Selbständigkeit in den Darstellungsmitteln der Kunstfertigkeit. Die Kunstbildung soll die Lücken, welche die zum Teil einseitigen und beschränkten Arbeits- und Berufsfertigkeiten, die das häusliche Leben zu erteilen vermag, offen lassen, auf alle Weise auszuführen trachten. „Tierisch an die bloßen Handgriffe einer einzelnen, isolierten Kunst- und Berufstätigkeit gewöhnt, stirbt in dem von ihr verkrüppelten Volk der Geist der Kunst . . . . und mit ihm der Geist der Erfindung und ihr erhebendes Selbstgefühl. Der Nachahmung schwache Nachtlampe erscheint dem geblendeten, engherzigen Zeitstümper wie ein ewiges Himmelsgestirn. Gottes höhere Natur ist in ihm nicht mehr lebendig. In seinen elenden Handwerkssumpf versunken, bleibt er innerlich unerhoben von reinem, menschlichem Sinne." Der Anleitung zur Berufsfertigkeit sollte darum eine „elementarische Kunstgymnastik" vorausgehen, ein „ABC der Kunst".

Spezielle Kunstfertigkeiten sind Zeichnen, Schreiben, Gesang; sie müssen in der Erziehung entfaltet werden.

Da auch die Erlernung der verschiedensten und schwierigsten Handgriffe der Industrie zum leichtesten Spiel gemacht werden muß, so schließt sich an die Elementargymnastik noch eine „Spezialgymnastik für die Industrie" an. Denn bei der Erziehung der handarbeitenden Stände darf und kann es sich nicht bloß um geistige Bildung handeln, sondern auch um direkte Bildung zur körperlichen Arbeit, um Industriebildung. „Es ist das Wesen des Geistes und der Grundsätze der wahren Menschenbildungsweise, die Arbeiten und Fächer der Industrie selbst in Mittel der Menschenbildung zu verwandeln." Die bloße Routine einzelner mechanischer Fertigkeiten erhebt und veredelt weder den Menschen noch das Volk. „Aber der Geist der Industrie, der, von reinen und umfassenden Mitteln der Elementarbildung erzeugt, im Menschen mit den höheren Anlagen seiner Natur in Harmonie gebracht und wesentlich ein Geist, der Geist ein und eben desselben Individuums ist, dieser erhebt und veredelt den Menschen und das Volk." Pestalozzi schätzt den geistigen, bildenden Wert der Arbeit außerordentlich hoch. „Die Arbeitsamkeit, die physische Tätigkeit unsres Geschlechts ist das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfanges unsrer Kräfte zu einer einzigen, gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit."

III. Die sittlich-religiöse Bildung. Im Anschluß an Kant, wenn auch nicht im Sinne und Geiste Kants, bestimmt Pestalozzi die Sittlichkeit als „den reinen Willen recht zu tun", als die Fähigkeit, „mich selbst mit allen Ansprüchen meiner tierischen Selbstsucht der Freiheit meines Willens und seines gereinigten Wohlwollens zu unterwerfen." Pestalozzi gründet die Sittlichkeit nämlich doch auf den natürlichen Trieb eines natürlichen Wohlwollens und erklärt selber, daß „alles was ich als Teilnehmer eines Grundsatzes als meine Pflicht achte, meine Sittlichkeit nicht in dem Grad befördere, als alles das, was ich mir im Gefolge eines tierisch (sinnlich) nahestehenden sittlichen Gegenstandes als meine Pflicht vorstelle." Ganz im Gegensatz zu Kant fordert daher Pestalozzi, daß das Sittliche im Kinde „aus dem ganzen Sein und Tun des Kindes herauswachse". Die Sittlichkeit und Religiosität wächst also aus

der natürlichen Kraft des Vater-, Mutter-, Bruder-, Schwestersinns hervor. Darum ist Familie und Haus die wahre Heimstätte des sittlichen Lebens. Was jenen Vatersinn u. s. w. untergräbt und zernichtet, das wirkt notwendig zerstörend auf die Fundamente des wahren Glaubens und der wahren Liebe. Freilich die bloß tierische, sinnliche Neigung, Wohlwollen und Liebe führen nicht weiter, als daß wir die lieben, die uns wieder lieben, weil die Selbstsucht zugrunde liegt. Damit der Mensch sich über die tierisch-sinnliche Begehrlichkeit erhebe und zur Sittlichkeit sich erhebe, daß er „alle Dinge der Welt gänzlich nur im Gesichtspunkte seiner inneren Veredelung" vorstelle, dazu darf der Mensch nicht sich selbst überlassen bleiben, sondern bedarf einer menschlichen Sorgfalt und Handbietung. Er bedarf dazu also der Erziehung.

Die sittlichen Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams beginnen sich schon im Naturverhältnis zwischen dem Säugling und seiner Mutter zu entfalten. Hier liegt auch schon der Keim zu der Gemütsstimmung, welche der menschlichen Anhänglichkeit an den Urheber unsrer Natur eigen ist, also der Keim zur Religion. Nach Pestalozzi ist der Keim zur Anhänglichkeit an die Mutter zugleich auch der Keim zur Anhänglichkeit an Gott. Wenn das Kind aus dem Munde der Mutter erfahren hat: Es ist ein Gott, dessen du bedarfst, wenn du meiner nicht mehr bedarfst; es ist ein Gott, der dich in seine Arme nimmt, wenn ich dich nicht mehr zu schützen vermag, — dann erweitern sich die Gefühle, die sich an der Brust der Mutter entfaltet hatten, und umfassen von nun an Gott wie den Vater, Gott wie die Mutter. Das Kind tut nun um Gottes Willen, was es bisher um der Mutter Willen recht getan hat. Pestalozzi wird zeitlebens nicht müde, die Mutterliebe als Quelle aller Sittlichkeit und Religiosität der Menschen zu preisen.

In der sittlichen Entwicklung unterscheidet Pestalozzi drei Stufen: 1. Die erste erstrebt die Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle; 2. Die zweite umfaßt Übungen der Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist; 3. Die höchste Stufe aber ist die Bewirkung einer sittlichen Ansicht, die Anerkennung sittlicher Gesetze.

Von dem üblichen Religionsunterricht hält Pestalozzi zur Erzeugung wahrer Religiosität sehr wenig. Der dogmatische Katechismusunterricht hatte weder in seiner Pädagogik noch in seinen Anstalten eine Stelle. Trotzdem unterschätzte er die Bedeutung der Religion und der Religiosität nicht, sondern suchte sie in seiner Weise und der Weise seines Zeitalters den Gemütern einzupflanzen. Pestalozzis negative Stellung zur Kirche und ihrem Religionsunterricht hat ihren erklärenden Grund im Kirchenwesen seiner Zeit, das nicht geeignet war, das Wesen der Religion und des Christentums in ihrer Reinheit und Kraft zu repräsentieren, und das es verschuldet hat, daß alle Gebildeten jener Zeit mit wenigen Ausnahmen sich von ihm abwandten.

Pestalozzis tiefer, die ganze Volksschulpädagogik des neunzehnten Jahrhunderts beherrschender und noch nicht entbehrlich gewordener Einfluß beruht einerseits auf seiner mächtigen Persönlichkeit, andrerseits auf den von ihm vertretenen pädagogischen Prinzipien. Das wichtigste Prinzip für die Ausbildung der theoretischen Pädagogik war dies, daß der Unterricht psychologisiert werden müsse. Wenn nun auch seine eigene Psychologie im höchsten Maße unzureichend war, so hat er doch die Anregung gegeben, daß die wissenschaftliche Pädagogik das ganze Jahrhundert hindurch um eine in sich richtige, den psychischen Tatsachen entsprechende, das pädagogische Problem lösende Psychologie und deren Anwendung auf die Pädagogik bemüht war. Durch Pestalozzi ist Herbart zur Erfindung und Ausbildung seiner ganz auf die Pädagogik zugeschnittenen Psychologie angeregt worden. Es ist Pestalozzis Verdienst, daß nun die Methodik alles Unterrichts wirklich „psychologisiert“ ist. Groß war Pestalozzi in seiner unbegrenzten Liebe zu den Kindern, zum Volk und zur Menschheit, eine Liebe, die nicht, wie bei Rousseau, eine theoretische bloß war, sondern eine praktische, durch unermüdliche Arbeit an den Kindern des Volks bewährte, durch Opfersinn gereinigte. Er konnte in Wahrheit sagen, daß er sein Leben lang nichts andres gewollt habe, als das Heil des Volkes. Die Macht seiner Persönlichkeit aber bestand darin, daß er harmlos und hingebend wie ein Kind, mild, zartsinnig, gefühlvoll, voll Liebe und Ge-

mütlichkeit, uneigennützig und opferfreudig, der Märtyrer seines Strebens war, der edle Gemüter unwiderstehlich für seine Sache zu begeistern vermochte. Seine erzieherischen Grundgedanken aber setzten sich durch, weil sie aus der Tiefe der Menschennatur geschöpft in allen Herzen Anklang fanden und Ideale aufstellten, deren das Erziehungswesen, wenn es den Aufgaben der Zeit entsprechen sollte, dringend bedurfte. Sein Hauptfehler aber war eine gewisse ungezügelte Hastigkeit und Heftigkeit des Charakters, die ihn zu allen praktischen Geschäften untauglich machte und hauptsächlich am Mißlingen aller seiner Unternehmungen schuld war. Gleichwohl war sein Erfolg unermeßlich, weil sein Geist und seine Gesinnung die Lehrkräfte bildete, welche das kulturstaatliche Volksschulwesen verwirklichten.

Kap. 12.

Der Ausbau der Volksschule zur Staatserziehungsanstalt.

Mit dem Beginn des neunzehnten Jahrhunderts gewinnt die Geschichte des Erziehungswesens einen ganz andern Charakter. Bis dahin waren alle Impulse der Entwicklung und des Fortschrittes von einzelnen Persönlichkeiten ausgegangen; entweder waren es bedeutende Pädagogen, welche in die Entwicklung eingriffen und neue Ideen und Einrichtungen anregten, oder es waren einzelne Fürsten mit ihren Räten, welche sich um die Verbesserung der Schulen bemühten. Im neunzehnten Jahrhundert ist das gesamte Erziehungswesen zum wichtigen Teil der Staatsverwaltung geworden und nimmt darum am politischen Gange des Staatswesens und an allen Schwankungen der innern Politik des Staates teil. Die Staatsmänner und ihre Staatsraison sind die ausschlaggebenden Faktoren im Unterrichtswesen, und der starke Arm des Staates hebt die Schule zu einer so hohen Ausgestaltung empor, wie sie eine solche weder je durch sich selbst, noch durch einzelne Persönlichkeiten, noch durch andre Lebensmächte hätte gewinnen können. Der großartige Aufschwung, den die Volksschule am Ende des neunzehnten Jahrhunderts zeigt, verdankt sie der Fürsorge und

Mühewaltung des Staates, der, zwar nicht immer mit gleicher Gunst und gleichem Erfolg, ihre Interessen mächtig gefördert und als die seinen betrachtet hat. Nachdem der Staat einmal seine kulturelle Aufgabe der Schule gegenüber erkannt hatte und er durch die pestalozzischen Erziehungsgrundsätze in die rechten, praktischen Bahnen geleitet war, um sein Bildungsideal zu verwirklichen, konnte es sich nicht mehr um prinzipielle Veränderungen im Erziehungs- und Unterrichtswesen handeln, welche neue Systeme der Pädagogik auch auftauchen mögen, sondern nur noch um methodische oder technische Einzelheiten. Deswegen haben wir es in der Geschichte dieser Periode viel weniger mit Darstellung einzelner pädagogischer Persönlichkeiten als vielmehr mit der Darlegung der staatlichen Maßnahmen im Schulwesen zu tun, wobei die einzelnen Persönlichkeiten nur als die Werkzeuge des Staates in Betracht kommen. Nur die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik bleibt selbstverständlich an die Personen ihrer Begründer geknüpft. Wie reich darum auch das neunzehnte Jahrhundert an hervorragenden Schulmännern gewesen ist, reicher als jedes frühere Jahrhundert, so brauchen wir sie doch nur soweit vorzuführen, als sie an der Entwicklung der Schule mitzuarbeiten von seiten des Staates berufen waren.

§ 42.

Die Organisation des Volksschulwesens in Preussen.

Ganz parallel mit der staatlichen Geschichte geht die des Volksschulwesens. Wir können sie daher in drei Abschnitte zerlegen; der erste reicht von der napoleonischen Zeit bis zum Revolutionsjahr 1848; der zweite bis zur Aufrichtung des deutschen Reiches 1872; und der dritte bis zum Schluß des Jahrhunderts.

1. In Berlin hatte Plamann bereits im Jahre 1804 mit königlicher Erlaubnis eine Privaterziehungsanstalt nach Pestalozzischen Grundsätzen gegründet, und auch der König und die Königin waren schon durch Staatsbeamte auf Pestalozzi aufmerksam gemacht worden, aber erst nach Jena und dem Tilsiter Frieden drang die Überzeugung durch, daß es notwendig sei, den sittlichen, religiösen und vaterländischen Geist in der Nation zu heben

und ihr wieder Mut, Selbstvertrauen, Bereitwilligkeit zu jedem Opfer für Unabhängigkeit und Nationalehre einzuflößen. Nicht wenig trugen dazu die berühmten „Reden an die deutsche Nation" bei, welche der Philosoph I. G. Fichte 1807—8 in Berlin gehalten hatte. Der Minister Freiherr von Stein gab 1808 die Parole aus: „Am meisten ist von Erziehung und Unterricht zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgiltigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen". Unter seinen Beamten war es vorzüglich Süvern, der für Einführung der Pestalozzischen Pädagogik in Preußen tätig war. Eine Anzahl junger tüchtiger Männer wurde zu ein- oder mehrjährigem Aufenthalt nach der Schweiz geschickt mit ansehnlichen Staatsstipendien (bis 360 Taler jährlich), „damit sie den Geist seiner ganzen Erziehungs- und Lehrart an der reinsten Quelle schöpfen, nicht bloß einzelne Teile davon kennen lernen, sondern unter Anleitung ihres ehrwürdigen Urhebers und seiner Gehilfen und im Umgang mit ihnen, nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommnen Erziehungsberufe ausbilden und von demselben lebendigen Gefühl der Heiligkeit dieses Berufes und demselben feurigen Triebe erfüllt werden sollten, von dem beseelt Pestalozzi sein ganzes Leben ihm widmete." Heimgekehrt bildeten die jungen Lehrer sofort den Grundstock eines neuen Lehrerstandes der preußisch-pestalozzischen Schule. In allen herrschte hohe Begeisterung und reines Streben. Alle durchströmte das lebendige Gefühl, daß eine neue Periode der Volkserziehung und eine neue Blüte des Volksschulwesens im Anzuge sei. Die Regierung schritt auch zur Errichtung eines Lehrerseminars auf pestalozzischer Grundlage und berief zu dem Zweck C. A. Zeller nach Königsberg. Obwohl er für einen trefflichen Methodiker galt, verhinderten seine sonderbaren Ideen und seine Eitelkeit eine gedeihliche Wirksamkeit, so daß er bald seines Amtes ent-

Digitized by Google

hoben werden mußte. Gleichwohl sind in den ersten Jahren durch seine methodischen Kurse Hunderte von Lehrern, Studenten und Geistlichen für Pestalozzis Methode begeistert worden. Die an der Spitze des Schulwesens stehenden Männer, Humboldt, Nikolovius und Süvern hätten nun gerne das gesamte Volksschulwesen des Landes reorganisiert, wenn nicht die Patronatsrechte der Gutsherren im Wege gewesen wären und die Geistlichkeit sich nicht für beeinträchtigt gehalten hätte in ihren Rechten an die Schule. Doch wurden 1811 städtische Schuldeputationen und ländliche Schulvorstände eingeführt, wodurch der Schule eine gewisse selbständige Bedeutung neben den Kirchensachen gegeben wurde. In den Jahren 1811—1819 wurde eine ganze Reihe von Lehrerseminaren neu gegründet, deren Dirigenten treffliche und begeisterte Schulmänner waren. Unter ihnen zeichnete sich besonders W. Harnisch zuerst in Breslau, dann in Weißenfels aus. Auch Pädagogen der alten Schule, wie Niemeyer und Dinter, wurden eifrige Förderer der neuen Richtung. „Es war", berichtet Harnisch, „für die Damaligen auf dem Gebiet der Volksschule eine Lust zu leben; durch die Schule, war man damals überzeugt, das Leben umgestalten, veredeln, erhöhen zu können". An vielen Orten entstanden Lehrervereine und pädagogische Zeitschriften, die im neuen Geiste wirkten, und die Seminare waren die Pflanzstätten, von wo die neuen Keime nach allen Seiten hin sich ausbreiteten.

Nur zu bald wurde aber die ganze neue Richtung der Regierung, welche durch die burschenschaftliche und turnerische Bewegung mißtrauisch geworden war, verdächtigt. Die oberste Leitung des Schulwesens kam in andere Hände, die Erneuerung geriet ins Stocken, noch ehe das Volksschulwesen ein selbständiges, wohlgegliedertes Ganzes hatte werden können. Wie auf politischem Gebiete, so kamen auch auf pädagogischem trübe Zeiten der innern Zwietracht, wo die Förderer des Neuen von den Anhängern des Alten schwer bedrängt wurden. Zwar wurde der Kampf durch den wohlmeinenden Minister Altenstein noch zurückgehalten und das Schulwesen so viel wie möglich gefördert, aber die Kabinettsordre vom Jahre 1821 erließ doch die Warnung, daß das Elementarschulwesen „in seinen

Gränzen gehalten werde, damit nicht aus dem gemeinen Manne verbildete Halbwisser, ganz ihrer künftigen Bestimmung entgegen, hervorgingen"; und im folgenden Jahre wurden die Lehrerseminare ermahnt, daß „der Unterricht nicht über die Schranken hinausgehen dürfe, welche die Bestimmung ihrer Zöglinge als Elementarlehrer bedinge, damit nicht diese dereinst dem geraden, offenen Sinne des Volkes eine schiefe Richtung geben." Der Regierungskreise bemächtigte sich immer mehr die Furcht, daß bessere Bildung und Unterricht des Volkes zur Unbotmäßigkeit und Revolution führe. Auch die Geistlichkeit warnte vor Überbildung der Lehrer und der Volksjugend und richtete ihre Angriffe besonders gegen die Lehrerseminare. Als der fromme und rechtgläubige Harnisch diese Angriffe zurückwies, wurde er zur Strafe von Breslau nach Weißenfels versetzt und ihm mit Absetzung gedroht. Ein unermüdlicher Verteidiger der Volksschule und Seminare und ein tapferer Vorkämpfer für die Rechte des Volksschullehrerstandes erstand aber in Dr. Adolf Diesterweg, der, zuerst Seminardirektor in Mörs, im Jahre 1830 zum Direktor an das neu zu gründende Seminar in Berlin gewählt wurde. Mit Recht wurde er als „der Lebenswecker der deutschen Volksschule" bezeichnet. Diesterweg war ein durchaus selbständiger Charakter und durch ihn ist in den preußischen Lehrern ein ausgeprägtes Standesbewußtsein geweckt worden, das sie befähigte, den Kampf für die Volksschule ohne Erlahmen zu führen. Er besaß eine scharfe, geistsprühende, weder den faden Rationalismus noch die fanatische Orthodoxie schonende Feder; seine literarische Tätigkeit war außerordentlich, aber sein herrischer, selbstbewußter Geist führte oft zu Reibungen, welche den Kampf unnötig verschärften und seiner guten Sache manche Wohlgesinnte entfremdeten. Der beständige Kampf und Streit ließen ihn oft schroffer und radikaler erscheinen, als er im Grunde war, da seine nervöse Reizbarkeit ihn oft über die Grenzen besonnener Abwägung der Verhältnisse hinaustrieb. In religiösen Dingen war ihm „Verstandeskälte wie sentimentale Salbaderei" gleichermaßen verhaßt; aber seine Schüler in Mörs und Berlin gedachten noch lange gern der eindringlichen und erbaulichen Andachten, mit denen ihr Direktor die Tagesarbeit

am Seminar zu beginnen und zu weihen pflegte. Seit 1827 gab er die „Rheinischen Blätter" heraus und im Jahre 1835 erschien sein „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer", durch welchen er weite Kreise der Lehrerschaft anregte und beeinflußte. Auch an Lehrbüchern für Schule und Unterricht ließ er es nicht fehlen. Als nun 1840 König Wilhelm IV. den Thron bestieg und Eichhorn das Ministerium des Kultus und des Unterrichtswesens übernahm, welcher mit seinem einflußreichen Ratgeber Eilers das Schulwesen in ganz andere Bahnen leiten wollte, da wurde Diesterweg der energische Vorkämpfer aller derer, welche der hereinbrechenden Reaktion auf dem Gebiet der Volksschule Widerstand leisteten. 1847 wurde er „sozialistisch-communistischer und demagogischer Tendenzen" beim Minister beschuldigt und 1850 mit vollem Gehalte pensioniert. Er benutzte die Muße zur Herausgabe der „Pädagogischen Jahrbücher". Es charakterisiert die Strömung der Zeit, daß im Jahre 1845 ein Ministerialerlaß erschien, wonach ausgediente Unteroffiziere einige Zeit an Seminaren hospitieren sollten, um dann als Lehrer angestellt zu werden. Damit hoffte man einen gefügigeren Lehrerstand zu erhalten. Glücklicherweise wollten aber die Unteroffiziere nicht darauf eingehen.

2. Im Jahr 1848 trat dann F. Stiehl als vortragender Rat ins Kultusministerium ein, während der Minister Eichhorn sein Amt niederlegen mußte. Als dann 1850 von Raumer Minister wurde, kam die Zeit der schärfsten Reaktion, die ihren Ausdruck in den von Stiehl verfaßten Regulativen fand, die am 1., 2. und 3. Oktober 1854 erschienen. Durch sie sollte, wie ein Lobredner derselben bemerkte, das Schulwesen wieder auf „die aus der Zeit Friedrich Wilhelm I. und Friedrichs II. altbewährten Grundsätze" zurückgeschraubt werden. In diesen Regulativen ist der unbedingt nötige dreijährige Seminarkursus zur allgemeinen Anerkennung gelangt; ebenso wurden dadurch an den Seminaren allgemein Übungsschulen eingeführt und die Schülerzahl einer einklassigen Schule auf höchstens 80 Schüler festgesetzt, während vordem die Normalzahl 100 betrug. Auch verdient es Anerkennung, daß die biblische Geschichte im Religionsunterricht die Hauptstelle einnehmen und im deutschen Unterricht das Lesebuch den Mittelpunkt ausmachen sollte.

Aber der ganze Geist und die Tendenz dieser Regulativen zielte darauf, das Maß der Lehrerbildung möglichst zu beschränken. Die Lektüre der deutschen Klassiker wurde zwar den Seminaristen nicht geradezu verboten, aber doch geringschätzig bei Seite gesetzt. Nur ausnahmsweise sollte den Seminaren gestattet sein, den Unterricht im Rechnen über das Bedürfnis der Elementarschule hinauszuführen. Auch der Unterricht in der Schule sollte das Niveau dessen nicht überschreiten, was allen Schülern zum vollen Verständnis gebracht werden könne. Neben sechs Religionsstunden zwölf für Deutsch, fünf für Rechnen und drei für Gesang konnten noch drei Stunden wöchentlich für Vaterlands- und Naturkunde und eine für Zeichnen angesetzt werden, aber nicht obligatorisch. Die unentbehrlichen Kenntnisse auf diesen Gebieten sollten ans Lesebuch angeknüpft werden. Im Religionsunterricht sollten 30 Kirchenlieder, daneben eine gute Zahl Bibelsprüche, der Katechismus, die biblischen Geschichten mit dem Bibelworte, ein Vorrat von Gebeten, die Evangelien der Sonn- und Festtagsperikopen auswendig gelernt werden.

Die drei Regulative schürten den Kampf der Parteien sowohl im Parlamente wie in der literarischen Öffentlichkeit bis zu ihrer Aufhebung im Jahre 1872. Jedoch beteiligten sich die Lehrer selbst, außer Diesterweg, sehr wenig am Kampfe, da der Minister alle Opposition mit eiserner Strenge niederhielt. Der Besuch der allgemeinen Lehrerversammlungen war von 1854 bis 1860 den preußischen Lehrern verboten.

Auch die „Neue Ära", die man nach der Ansprache des Prinzen von Preußen im Jahre 1858 erwartete, brachte unter dem Minister Bethmann-Hollweg keine große Veränderung, und zahlreiche Petitionen für und wider die Regulative beschäftigten das Parlament. Das Haus der Abgeordneten verlangte umsonst das im § 26 der Verfassung in Aussicht gestellte Schulgesetz. Erst das Jahr 1866 brachte eine kleine Wendung zum Besseren. Die Minister des Unterrichts und des Krieges hatten anläßlich der Petition von 21 Seminaristen um sofortige Einstellung ins Heer darauf hingewiesen: „Eurer Königlichen Majestät Armee, die jetzt gekämpft und gesiegt hat, ist durch die preußische Volksschule hindurch und aus

ihr hervorgegangen," und der König antwortete: „Was Sie im allgemeinen über die Aufgabe und Wirksamkeit der Volksschule bemerken, hat meine Billigung, und beauftrage ich Sie, den Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheit, Ihren Immediatbericht und diese meine Ordre zur Kenntnis der Schulverwaltungsbehörde und des Elementarlehrerstandes zu bringen." Aber weder der Kultusminister von Mühler noch G.-Rat Stiehl mochten neue Wege einschlagen. Immer stärker trat auch die ökonomische Lage in den Vordergrund. Allgemein wurde eine Besserung der höchst ärmlichen und unzureichenden Gehälter der Lehrer durch ein Schuldotationsgesetz verlangt. Da aber nichts dafür geschah, ging die Zahl der Lehramtskandidaten im umgekehrten Verhältnis zum Wachstum der Volkszahl zurück. Auch eine Petition von 8000 Lehrern an den König hatte nur geringen Erfolg. Im Jahre 1871 wiederholten sogar 19236 Volksschullehrer dieselbe Bitte.

3. Erst als 1872 Herr von Mühler und 1873 G.-Rat Stiehl von ihren Ämtern zurücktraten und A. Falk 1872 das Ministerium übernahm, traten wesentliche Besserungen ein. Falk hat sich die allergrößten Verdienste um das Schulwesen in Preußen erworben. Sein Hauptstreben ging dahin, eine klare, rechtliche Abgrenzung von Schule, Staat und Kirche zu erreichen, so daß die Schule unter Leitung des Staates ihre Aufgabe der sittlich-religiösen und nationalen Bildung der Jugend lösen könne. Dabei empfand er tief die Pflicht des Staates, die Lage des Lehrerstandes durch Staatsmittel zu bessern. Im März 1872 erschien das Schulaufsichtsgesetz, das dem Staate dieses Recht zusprach, in dessen Auftrag alle Beamten und Behörden handeln. Der Staat ernennt die Lokal- und Kreisschulinspektoren. Aber die gesetzliche Teilnahme der Gemeinden an der Schulaufsicht und Artikel 24 der Verfassung, wonach die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen sind, wird ausdrücklich anerkannt. Es wurden auch von Falk 170 ständige Kreisschulinspektoren ernannt, während 700 geistliche Kreisschulinspektoren weiter funktionierten. Im Juni 1872 wurden die geistlichen Orden von der Lehrtätigkeit in den Volksschulen ausgeschlossen. Auch begünstigte Falk die Errichtung paritätischer Schulen. Endlich im Oktober 1872

erließ er die überaus wichtigen „Allgemeinen Bestimmungen für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen", wodurch die Regulative von 1854 beseitigt wurden. Sie waren hervorgegangen aus einer vom Minister selbst geleiteten Konferenz von Schulmännern und Politikern. Die „Allgemeinen Bestimmungen" erstreckten sich auf fünf Punkte: 1. Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der Volksschule, 2. Lehrplan für die Mittelschule, 3. Vorschriften über die Aufnahme an den kgl. Schullehrerseminaren, 4. Lehrordnung und Lehrplan für die Seminare, 5. Prüfungsordnungen für die verschiednen Arten der Lehrer. Als Lehrgegenstände sind bezeichnet: Religion, Deutsch, Rechnen, Raumlehre, Geschichte, Geographie, Naturkunde, für die Knaben Turnen, für die Mädchen weibliche Handarbeiten. Unter der Mittelschule sind Bürger-, Mittel-, Rektorschulen, höhere Knaben- und Stadtschulen verstanden. Sie sollen sechsklassig sein. Neben erhöhten Zielen in Mathematik und Realien haben sie eine Fremdsprache, französisch oder englisch, zu lehren. Sechs- oder mehrklassige Volksschulen dürfen nach dem Lehrplan für Mittelschulen arbeiten. Die Lehrerseminare wurden von 78 auf 111 erhöht, die 9955 Zöglinge aufnahmen. Die Lehrerstellen stiegen von 55000 auf 60000, und die Ausgaben für die Seminare von einer auf vier Millionen Mark. Die Lehrergehalte wurden um 42 Prozent verbessert. Auch für Alterszulagen, Invalidengehalte und Witwenpensionen wurde bedeutendes aufgewendet. Noch ehe Falk ein allgemeines Schulgesetz vorlegen konnte, nahm er 1879 seine Entlassung. Als im Jahre 1892 der Kultusminister Graf von Zedlitz-Trützschler ein Schulgesetz vorlegte, in dem den kirchlichen Behörden größere Rechte in der Schulaufsicht sollten eingeräumt werden, erklärte sich die öffentliche Meinung so scharf dagegen, daß der junge Kaiser Wilhelm II. den Entwurf zurückzog. Unter dem Minister Studt erfolgte 1901 eine Revision der „Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare", wodurch eine wesentlich reichere und höhere Bildung. der Lehrer ermöglicht ist. Auch wurden Fortbildungskurse für Seminar- und Volksschullehrer in Berlin eingeführt, die auch in andern Universitätsstädten Nachahmung fanden. Am

Schluß des Jahrhunderts waren die meisten und wichtigsten organisatorischen Maßregeln zum Ausbau der Volksschulen ins Leben getreten, der Kampf um die Volksschule war beendet, und es konnte die ruhige Zeit innerer Vertiefung eintreten. Immerhin bleibt in Bezug auf die allgemeine Durchführung der jetzt gültigen Bestimmungen noch vieles zu tun übrig, wie denn auch die Zeit für ein allgemeines Schulgesetz immer noch nicht gekommen zu sein scheint.

§ 43.
Die Schulorganisationen in den andern deutschen Staaten.

In Bayern konnte die neue Bewegung an die schon 1770 begonnene (S. § 33, S. 248) anknüpfen und zwar noch ganz im Geiste der Aufklärung. Kurfürst Max Joseph und sein Minister Montgelas ordneten 1802 an, daß überall, wo Schulhäuser nötig wären, man unnötige Filial- und Feldkirchen abbrechen und das Material zum Schulbau verwenden solle. Zugleich wurde die Schulpflicht aller Kinder vom sechsten bis zwölften Lebensjahr ausgesprochen. Die Sommerschule vom 1. Mai an wurde auf vier Stunden täglich beschränkt. Dieser Erlaß kann als die magna charta der bayrischen Volksschule angesehen werden. 1803 erließ das Generalschul- und Studiendirektorium eine feierliche Ermahnung an die Geistlichkeit, sich mit Eifer der Erziehung der Jugend und der Schule anzunehmen. Im selben Jahre wurden auch „Allgemeine Grundsätze“ über die verschiednen Arten der Schulaufsichtsbehörden erlassen. Auch wurden Feiertagsschulen für die Kinder der niederen Stände eingeführt. 1804 errichtete man Industrieschulen für beide Geschlechter. Der Einfluß der pestalozzischen Pädagogik tritt bereits 1804 in dem ausführlichen „Lehrplan für die Volksschulen“ hervor. Der erste Teil enthält die „Bestimmung der Unterrichtsgegenstände nach aufsteigender Ordnung der (3) Schülerklassen.“ Sie gliedert sich nach den Gesichtspunkten: Gott, Mensch, Natur, Kunstfertigkeiten, Sprache, Zahl- und Maßverhältnisse. Nur das in allen Ständen Anwendbare soll gelehrt werden; das Können muß die Probe des Gelernten sein. Der zweite Teil der Bestimmung enthält eine

Instruktion für die Lehrer an Stadt- und Landschulen. Auch befahl eine 1807 erschienene Verordnung die Anlage von Schulgärten zur Pflege der Obstbaumzucht. In einer zweiten Ausgabe des Lehrplans 1811 mußte vor allen Übertreibungen gewarnt werden. Obwohl der katholischen Religion und Kirche ihre Stellung im Lehrplan gewahrt war, fanden diese Neuerungen bei der Geistlichkeit wenig Anklang. Auch die Lehrerbildung wurde in die Hand genommen. 1806 wurden in München, Bamberg, Amberg, Innsbruck „Schullehrerinstitute" errichtet; auch sollten die Distriktsschulinspektoren durch Schulkonferenzen und Lehrerbibliotheken auf die Hebung des Lehrerstandes bedacht sein.

Von weitreichendem Einfluß auch über die Grenze Bayerns hinaus war Heinr. Stephani. Nachdem er in Bamberg, Kloster Berge und Jena studiert hatte, trat er als Konsistorialrat an die Spitze des Schulwesens der Grafschaft Kastell. 1797 erschienen seine „Grundlinien der Staatserziehungswissenschaft" und 1805 „System der öffentlichen Erziehung". Er verhalf der Lautiermethode zum Siege über die bisherige Buchstabiermethode. Auch um die äußere Hebung des Lehrerstandes war er eifrig bemüht. Als er in bayrische Dienste als Schulrat getreten war, hatte Montgelas sein brauchbarstes Werkzeug an ihm, zugleich übte er durch seinen „Bayrischen, später Deutschen Schulfreund" auf weite Lehrerkreise großen Einfluß aus. Der konservativen Geistlichkeit beider Konfessionen verhaßt, mußte er 1815 von seinem Amte zurücktreten, da er auch durch seine spöttelnde Kritik des bayrischen Gymnasialwesens sich um die Gunst der Regierung gebracht hatte. Er starb 1850 in Schlesien im 89. Lebensjahre. Daß er niemals eigentlicher Pestalozzianer war, beweist sein 1835 erschienenes „Handbuch der Unterrichtskunst für Lehrer nach der bildenden Methode."

Hervorzuheben ist auch noch das Streben des freisinnigen, katholischen Priesters Graser in Baireuth, der, von Schellings Philosophie angeregt, 1813 ein Werk herausgab: „Divinität oder Prinzip der wahren Menschenerziehung" und 1817 „Elementarschule fürs Leben". Es ist einer der ersten Versuche einer Pädagogik auf rein philosophisch spekulativer Grundlage.

Digitized by Google

Des Menschen Bestimmung ist Divinität, d. h. die Darstellung des göttlichen Seins und Lebens in der Welt. Als Repräsentant Gottes hat er der gesamten Schöpfung göttliches Leben zu vermitteln. Nach diesem Lebenszweck des Menschen richtet sich dann der ganze Erziehungszweck. Mehr Beifall als diese Theorie fand die von ihm erfundene Schreiblesemethode, wonach das Lesen an der Hand des Schreibens zu erlernen ist.

1817 wurde das freisinnige Ministerium Montgelas durch den reaktionären Einfluß Metternichs gestürzt. Der neue Minister Graf Rechberg begann sein Amt mit einer Neuordnung des Schulwesens in der bayrischen Pfalz. Das schulpflichtige Alter wurde für Knaben bis zum dreizehnten Lebensjahr ausgedehnt; sonntägliche Fortbildungsschulen und weiblicher Handarbeitsunterricht eingeführt, ebenso gewerbliches Zeichnen in den Städten, Gartenpflege und Obstbau auf dem Lande. Das Minimum des Lehrergehaltes wurde auf 300 Gulden festgesetzt und zur Aufbringung der Mittel Kreisfonds mit Staatsbeiträgen errichtet. 1818 wurde für die Pfalz das Seminar zu Kaiserslautern gegründet. Durch Gesetz vom Jahre 1823 wurde verordnet, daß alle Lehrer ihre Bildung in den 7 Landesseminarien erhalten müßten.

Unter Ludwig I. bemühte sich der Minister Fürst von Oettingen-Wallerstein um Verbesserung der Lehrergehalte in den alten Provinzen durch Erhöhung des Staatszuschusses und durch Erlaß des Regulativs von 1836, wonach für die Lehrerbildung eine dreijährige Präparation vom 14. bis 17. Lebensjahr bei ausgezeichneten Lehrern, dann ein zweijähriger Besuch eines Seminars mit Abgangsprüfung vorgeschrieben wurde. Nach dreijähriger Probezeit folgte die eigentliche Lehramtsprüfung. Das Ministerium Abel, 1837—1847 tat wenig für die Schule. Nach seinem Sturz wurde im Jahre 1847 ein besondres Ministerium für Kultus und Unterricht eingesetzt.

Seit dem Jahre 1848 kam in fast allen deutschen Staaten das Schulwesen vor das Forum der Landtage und Parlamente und hier war nun der Schauplatz der Kämpfe um die Volksschule. Mit Hartnäckigkeit versagte die bayrische Regierung den Lehrern die Qualität von Staatsdienern und die Einführung einer staatlichen und weltlichen Schulaufsicht. Auch das Schul-

dotationsgesetz von 1861, das ein Minimaleinkommen von 350 fl. auf dem Lande und 500 fl. in der Stadt festsetzte, wirkte nicht versöhnend auf die Lehrerkreise und ihre Freunde, die Freiheit von der geistigen Bevormundung forderten. Denn das „Normativ über die Bildung der Lehrer" vom Mai 1857 war ganz im Geiste der preußischen Regulative gehalten. Die Opposition konzentrierte sich im bayrischen Volksschullehrerverein, der 1864 an 4000 Mitglieder zählte und energisch für die Rechte des Lehrerstandes eintrat, da er für seine meisten Wünsche eine starke Stütze im Landtage fand. Endlich, nachdem man den ganzen Lehrerstand in die schroffste Opposition gegen die Regierung gedrängt hatte, erklärte der Minister von Koch im Jahre 1866, daß den berechtigten Anforderungen der Zeit und eines gehobenen Kulturlebens Rechnung getragen und eine Reform eingeführt werden müsse.

Der neue Kultusminister Freiherr von Lutz führte sie konsequent von 1867 bis 1890 durch. 1866 war schon das „Normativ für die Bildung der Schullehrer" erschienen, und 1867 folgte der Entwurf eines Schulgesetzes, worin die staatliche Autonomie im Schulwesen trotz des Widerspruchs der kirchlichen Autoritäten beider Konfessionen festgesetzt wurde. 1873 erließ der Minister eine Verordnung, wonach die Einführung von paritätischen Schulen gestattet wurde. Freilich mußte er zehn Jahre später 1883 diese Verordnung auf Ausnahmsfälle beschränken. Auch die Durchführung der fachmännischen, weltlichen Kreisschulinspektoren scheiterte an der klerikalen Opposition. Die gesetzliche Schulpflicht erstreckt sich immer noch nur auf 7 Jahre. Bis zum sechzehnten Jahre ist Feiertagsunterricht für beide Geschlechter vorgeschrieben, in Städten tritt gewerblicher Fortbildungsunterricht an seine Stelle. Für die Lehrerbildung sorgen 35 dreiklassige Präparandenanstalten, 8 zweiklassige Seminare und 4 Lehrerbildungsanstalten, in denen Präparandenschule und Seminare vereinigt sind. Die Lehrerinnen werden in 3 öffentlichen und 4 geistlichen Privatanstalten gebildet. Das Normativ für Lehrerbildung beider Geschlechter wurde 1898 neu festgestellt mit nur teilweisen Änderungen. Während die Zahl der Rekruten mit mangelhafter Schulbildung im Jahr 1874 noch

6 Prozent betrug, erreicht sie in der Gegenwart nicht mehr 1 Prozent.

In Württemberg war noch kurz vor Schluß des achtzehnten Jahrhunderts durch Synodalbeschluß vom Jahre 1799 der Rationalismus in den Religionsunterricht eingeführt worden. Als Württemberg zum Königreich erhoben wurde, machte König Friedrich den Versuch, das gesamte Schulwesen dem neuerrichteten staatlichen Oberkonsistorium zu Heilbronn zu unterwerfen, sah sich aber bald genötigt die konfessionelle Trennung der Schulen und den kirchlichen Einfluß bestehen zu lassen. Im Jahre 1808 berief der König C. A. Zeller zum Schulinspektor nach Heilbronn; doch seine Berufung nach Königsberg machte seiner angefangenen Wirksamkeit ein baldiges Ende. Aber einzelne Lehrer führten Pestalozzis Methode in ihren Schulen ein, gerieten jedoch, wie Zeller selbst, auf solche Übertreibungen und Abirrungen, daß eine königl. Resolution vom Jahr 1812 befehlen mußte, daß „bei jedem Lehrplan alles, was auf die Pestalozzische Methode, welche Wir nun ein für allemal in öffentlichen Instituten nicht eingeführt wissen wollen, hindeuten würde, vermieden werde." Dennoch war 1811 das neuerrichtete erste Lehrerseminar in Württemberg dem Anhänger Pestalozzis B. G. Denzel zur Direktion übergeben worden. Das erste katholische Lehrerseminar entstand erst 1825 zu Gmünd. Im übrigen erhielten die Lehrer ihre Vorbildung sei es in Privatseminaren, sei es bei tüchtigen Lehrern. Bald wirkten auch Männer wie Riecke, Völter und d'Autel im Geiste der Pestalozzischen Schule. Das Volksschulgesetz von 1836 regelte die Aufgabe der Volksschule, Schulaufsicht, Einkommen und Berufsstand der Lehrer rechtlich, ohne wesentliche Neuerungen einzuführen. Das traurige Institut der „unständigen Lehrer" mit ärmlichstem Gehalt selbst für mehrklassige Schulen wurde bestehen gelassen. Diesem und andern Mängeln suchten die Novellen von 1858, 1865, 1872 und 1874 langsam aber stetig abzuhelfen, und die von 1877, 1892 und 1899 suchten auch den neuauftauchenden Bedürfnissen zu genügen. So gewährte das Gesetz von 1865 den Lehrern Sitz und Stimme in der Ortsschulbehörde. Die Schulaufsicht liegt ganz in allen Instanzen in der Hand der

Geistlichkeit, wie die Schule selbst ganz als Annexum ecclesiae gilt, obwohl der Staat prinzipiell die Schule als Staatssache betrachtet. Oberste Schulbehörde ist noch immer das Konsistorium in Stuttgart und der katholische Kirchenrat. Der Versuch der Regierung 1891, wenigstens in den Städten weltliche Schulinspektoren einzuführen, scheiterte am Widerstand der Kammer der Standesherren. Das Einkommen der Lehrer wurde wiederholt, aber immer in unzulänglicher Weise aufgebessert. Sechs dreiklassige Seminare mit 500 Zöglingen und drei Anstalten für 156 Lehrerinnen besorgen die Lehrerbildung. Das Fortbildungsschulwesen ist reich entwickelt. Analphabeten gibt es schon seit Jahrzehnten nur ganz ausnahmsweise.

Da in allen deutschen Staaten durch die napoleonischen Kriege wesentliche Territorialveränderungen statthatten und Territorien mit sehr verschiedenen Schuleinrichtungen zu einem Staat vereinigt wurden, so brachte schon die Notwendigkeit einheitlicher Regierung und Verwaltung mit sich, daß jeder Staat das Bedürfnis nach neuer Organisation seines Schulwesens fühlte. Die meisten richteten sich dabei nach den zeitgemäßen staatlichen und pädagogischen Prinzipien. Wir heben daher nur diejenigen hervor, bei denen besondere Maßnahmen nötig waren oder besondere Einrichtungen getroffen wurden.

Das Großherzogtum Baden bedurfte bei der großen Verschiedenheit der zusammengefügten Territorien einen einheitlichen Schulplan. Einen solchen enthielt das Edikt vom Jahre 1803. Die Landschulen sollen auch das ganze Jahr hindurch gehalten werden. Die Schulpflicht geht vom siebenten Jahr bis zum vollendeten vierzehnten, bei Mädchen bis zum dreizehnten Lebensjahr. Schulversäumnisse werden bestraft. Außer dem Religionsunterricht wird nur in Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen unterrichtet. Dazu sollen „Vollendungsschulen“ kommen: die Christenlehre, die Industrieschule im Winter für Mädchen, für Knaben zur Erlernung irgend einer der Gegend angemessenen Handarbeit „und wäre es am Ende nur das Stricken“, endlich die Realschule für Knaben zur bessern Ausbildung im Rechnen, schriftlichen Ausdruck und gemeinnützigen Kenntnissen in einer Abendstunde. Von den neuen Ratschlägen und Lehranweisungen,

woran das Zeitalter fast nur zu reich ist, soll nur vorsichtiger Gebrauch gemacht werden. Der Pestalozzianer Ewald wurde nach Karlsruhe ins Ministerium zum Vortrag über Schulsachen berufen. Für Lehrerbildung geschah sehr wenig. In den fünfziger Jahren aber entstand in Baden ein hartnäckiger Kirchen- und Schulstreit, der im Jahre 1859 im Konkordat mit Rom seinen Höhepunkt erreichte und den Staat zu einem gänzlichen Umschwunge in seiner Schulpolitik veranlaßte. Am 9. Oktober 1860 erschien das grundlegende Gesetz über die rechtliche Stellung der Kirche im Staate, dessen § 6 bestimmte: „Das öffentliche Schulwesen wird vom Staate geleitet." Die Kirchen haben nach § 12 den Religionsunterricht zu besorgen und zu überwachen, jedoch unbeschadet der einheitlichen Leitung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten. 1861 wurde als Zentralbehörde ein Oberschulrat eingesetzt. Das Gesetz von 1864 ordnete die Kreis- und Ortsbehörden der Volksschule. Dem Ortsschulrat gehören der Pfarrer und ein Lehrer an. An die Stelle der 110 geistlichen Visitatoren traten 11 ständige Kreisschulräte. Nur widerwillig und allmählich fügte sich das bischöfliche Ordinariat. Seitdem nimmt das badische Volksschulwesen gedeihlichen Fortgang.

In Sachsen-Gotha entwickelte sich das Schulwesen unter dem besonnenen Vorgehen der Regierung in friedlicher Weise, indem sie den berechtigten Wünschen des Lehrerstandes und Landtages entgegenkam durch den neuen Lehrplan von 1862, hervorgegangen aus Konferenzen von geistlichen Inspektoren und Lehrern, unter denen der Inspektor und spätere Seminardirektor zu Gotha, Halberstadt und Erfurt, Karl Kehr, hervorragte. Denselben Geist atmet das „Volksschulgesetz für das Herzogtum Gotha" 1863, wobei auch der 1863 von Köthen nach Gotha berufene Schulrat und Landesschulinspektor Dr. Karl Schmidt, der Verfasser einer bahnbrechenden Geschichte der Pädagogik, mitarbeitete. Die Schulpflicht wird vom sechsten bis vierzehnten Lebensjahr festgelegt. Jede Gemeinde muß eine Volksschule haben. Die Maximalzahl einer Klasse ist 80 Schüler. Wo mehr als vier Lehrer sind, ist einer Rektor. Die nötigen Lehrmittel müssen vorhanden sein und ist auf eine angemessene Büchersammlung Bedacht

zu nehmen. Das Schulgeld darf nirgend 2 Taler für ein Kind übersteigen. Nur drei Städte, darunter Gotha, dürfen das Doppelte erheben. Schulversäumnisse werden bestraft, nötigenfalls sogar durch Unterbringung der Kinder in bessere Pflege auf Kosten der Eltern. Der Staat sorgt für die Lehrerbildung im Schullehrerseminar. Bedingung des Eintritts ist Reife für die erste Klasse einer Realschule zweiter Ordnung oder höheren Bürgerschule. Statt Englisch wird genügende Fertigkeit in der Musik verlangt. Im Seminar wird außer dem Lehrstoff dieser Anstalten noch in Pädagogik und deren Geschichte, Anthropologie und Psychologie, Litteraturgeschichte und Musik unterrichtet. Der Religionsunterricht lehrt die Geschichte des Christentums, anknüpfend an das Alte und Neue Testament, und die Geschichte der christlichen Kirche. Die Gothaer Seminarschule gewann unter Kehrs Leitung Weltruf, da aus ihr das weitverbreitete Werk Kehrs, „Die Praxis der Volksschule" 1868 hervorwuchs; es erwarb sich den Ruf einer Musteranstalt. Die oberste Direktion des Schulwesens führt das Staatsministerium, dem als Rat der Generalschulinspektor beigegeben ist. Er ist oberste Instanz in allen Schulsachen. Die Schulaufsicht geschieht durch staatliche und fachmännische Schulinspektoren. Auch bestehen Schulämter für die äußeren Angelegenheiten der Schulen; sie sind gebildet durch die Landräte und die Bezirksschulinspektoren, deren es drei gibt. In den Volksschulen dürfen für Kinder der drei ersten Jahre auch Lehrerinnen verwendet werden. Durch diese Schulordnung im Jahre 1863 ist Gotha der erste deutsche Staat geworden, der die staatliche Organisation vollständig und friedlich durchführte und auch immer geeignete Organe für Leitung seines Schulwesens besaß. Nach Karl Schmidts Tod wurde Friedr. Dittes zum Landesschulinspektor berufen und führte dies Amt von 1865—1868.

Im Königreich Sachsen traten erst 1873 namhafte Veränderungen des Schulwesens ein durch das vom Minister von Gerber vorgelegte „Gesetz, das Volksschulwesen betreffend". Es bringt nichts neues betreffs der Aufgabe der Volksschule; die Schulpflicht erstreckt sich auf 8 Jahre für die einfache Volksschule; dann 3 Jahre Fortbildungsschule für die

Knaben. Die mittlere und höhere Volksschule hat 9 Jahre und dauert vom siebenten bis fünfzehnten Lebensjahr. Jede Klasse der einfachen Volksschule darf höchstens 60, die mittlere 50, die höhere nur 40 Schüler zählen. Schulgeld wird vom Ortsschulvorstand nach dem Vermögen festgesetzt. Schulen mit 6 Lehrern stehen unter einem Rektor. Im Ortsschulvorstand sind die Lehrer vertreten, und auch der Ortsgeistliche hat Sitz und Stimme. Schulmänner sind Bezirksschulinspektoren. Die kirchlichen Oberbehörden können betreffs des Religionsunterrichtes Anträge an das Ministerium stellen. Im Jahre 1873 wurde auch die Lehrerbildung geordnet. Die Seminare sind sechsklassige Anstalten. Latein ist obligatorischer Lehrgegenstand „im Interesse der allgemeinen Bildung und insbesondere der sprachlichen und logischen Schulung". Das Gesetz von 1876 bestätigt diese Einrichtung. Unter den Seminarlehrern darf nur ein Drittel ohne akademische Bildung sein. Aber Lehrer, die ihre Prüfungen mit Auszeichnung bestanden haben, erwerben durch ein kürzeres Universitätsstudium die Kandidatur für Seminare und Realschulen. Seit 1892 sind auch die Lehrergehälter wesentlich erhöht worden und wurden 1898 nochmals geregelt. Minimalgehalt eines Lehrers oder einer Lehrerin ist 1200 Mark, für Rektoren 2600 Mark. Sachsen besitzt 20 Lehrerseminare und 3 für Lehrerinnen.

Am wenigsten entwickelt ist das staatliche Schulwesen in den Großherzogtümern Mecklenburg, da das Schulwesen auf den Gütern der Adligen noch gänzlich in deren Händen liegt.

Die übrigen kleineren Staaten Deutschlands und die Hansastädte blieben in der Organisation ihres Volksschulwesens nicht zurück, so daß gesagt werden darf, daß im großen und ganzen die deutsche Volksschule am Ende des Jahrhunderts als wohlorganisierte Erziehungsanstalt des Staates für das ganze Volk sich darstellt, ein rechtlich festgefügter Bau auf solidem Fundament, in sachentsprechender Gliederung. Es gibt keine Zeit und kein Volk, das ein gleich hoch entwickeltes, wohl organisiertes und allgemein durchgeführtes Volksschulwesen aufweisen könnte, wie das deutsche Volk. Dadurch haben die deutschen Staaten sich als Kulturstaaten ersten Ranges bewiesen, die ihre Kulturaufgabe erkennen und auszuführen trachten.

Digitized by Google

§ 44.

Die Organisation des Volksschulwesens in Österreich und der Schweiz.

I. Gleich im Beginn des Jahrhunderts 1805 erließ Franz II. eine „Politische Verfassung der deutschen Schulen", wodurch das Schulwesen wieder gänzlich in die Hände der kirchlichen Gewalt kam, nachdem schon Joseph II. in seinen letzten Regierungsjahren 1787 den Pfarrkirchen das Patronat über die Schulen ihres Bereichs zugesprochen hatte. So blieb die Schule die ganze erste Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts gänzlich in den Händen der Kirche. Erst im Jahre 1848 wurde ein besondres Unterrichtsministerium gegründet, und der Freiherr von Feuchtersleben stellte einen „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichts" auf. Aber eine gründliche Reform brachte erst das „Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867", dann die „Maigesetze von 1868" und ganz besonders das „Reichsvolksschulgesetz" vom 14. Mai 1869, das der Minister Hasner von Artha durchsetzte. Es erstreckt die Schulpflicht vom 6. bis 14. Lebensjahr; seit 1883 kann der Schulbesuch vom 12. Jahr an wesentlich beschränkt werden. In den deutschen Gebieten des Kaiserstaates konnte das Gesetz ziemlich durchgeführt werden, so daß in Ober- und Niederösterreich, Vorarlberg, Salzburg, Tirol, Steiermark, Schlesien nur 1—2 Prozent der schulpflichtigen Kinder die Schule nicht besuchen. Die politischen, wie die religiös-kirchlichen Verhältnisse würden den Staat verhindern, dem Schulwesen die Aufmerksamkeit zu widmen, die erforderlich wäre, um durch die Schule einen geistigen Aufschwung des Volkslebens zu erzielen, selbst wenn er seine Absichten darauf richten wollte.

II. In der Schweiz, der Heimat Pestalozzis, begannen die Bemühungen zur Hebung der Volkserziehung schon um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts. Aber sie sind in den verschiedenen Kantonen verschieden, weil jeder Kanton in inneren Angelegenheiten und besonders in Schulsachen souverain ist. In Zürich war 1773 schon durch Leonh. Usteri die erste Töchterschule gegründet worden, um Mädchen eine über die Elementarschule hinausgehende Bildung zu verschaffen und im

selben Jahre führte Bürgermeister Heidegger eine allgemeine Reform des Schulwesens durch. In Graubünden fanden die erzieherischen Bestrebungen eifrige Pflege durch des Pfarrers Martin Planta im Geiste A. H. Franckes gegründete Erziehungsanstalt zu Haldenstein bei Chur, welche von 1761—1771 bestand und aus der dann das Philanthropin des Herrn von Salis zu Marschlins hervorging. In Bern war es der aargauische Landvogt Tscharner, der sich in aufopfernder Weise der leiblichen und geistigen Hebung des Volkes seines Bezirkes und des Schulwesens annahm. Mit seinem eignen Vermögen suchte er in den Hungerjahren 1771—72 der Not des Volkes zu steuern. Er drang eifrig auf fleißigen Schulbesuch und forderte die Errichtung von Armenanstalten. Er selber schrieb eine „Anleitung für Landschullehrer" 1772. In Pestalozzis Lienhard und Gertrud ist das Urbild für die Schilderung der Wirksamkeit Arners die des Landvogtes Tscharner. In Basel war der Stadtschreiber Isaac Iselin 1728—1782, der Stifter der „Gesellschaft des Guten und Gemeinnützigen" in seiner Vaterstadt und Mitbegründer der „helvetischen Gesellschaft", der eifrig bemüht war, das Erziehungswesen zu fördern. Durch ihn wurden Basedows Bestrebungen durch reiche Beisteuern aus der Schweiz unterstützt. Bis zu seinem Tode war er unermüdlich für Pestalozzi tätig. Von seinen Schriften sind zu nennen: „Versuch eines Bürgers über die Verbesserung der öffentlichen Erziehung in einer republikanischen Handelsstadt" 1779. Von 1776 an gab er bis zu seinem Tode die „Ephemeriden" heraus, die auch pädagogische Fragen behandelten.

Unter den katholischen Kantonen ist Luzern zu nennen, wo 1773 der ehemalige Jesuit Zimmermann eine Töchterschule gründete; auch errichtete der Abt zu St. Urban 1781 eine Normalschule, aus der eine Reihe von Volksschullehrern hervorging. Auch zu Einsiedeln veröffentlichte der Abt Tanner 1787 eine Schrift: „Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie."

Das Interesse für Verbesserung der allgemeinen Volkszustände und für Hebung des Volksbildungswesens wurde aber ganz besonders geweckt durch „die helvetische Gesellschaft",

die schon im Jahre 1760 gegründet worden war. Die hervorragendsten Männer aller Kantone gehörten zu ihren Gründern und Mitgliedern. Patriotische Gesinnung und Bürgertugend zu wecken und zu pflegen, gehörte zu ihren Hauptabsichten, und so lenkte sich ihr Blick auch auf die Erziehung der Jugend. Ihr Ideal war die Gründung einer „helvetischen Pflanzschule", die alle Kantone und Konfessionen einen sollte in gleicher patriotischer Gesinnung und Bürgertugend. Die Bestrebungen zur Hebung des Volkes durch ein neues, besseres Volksschulwesen kamen aber erst zum Durchbruch nach dem Untergang der alten Eidgenossenschaft im Jahr 1798. Die neue, unter französischem Protektorate gegründete helvetische Republik forderte in ihrer Staatsverfassung „die Aufklärung als eine der beiden Grundlagen des öffentlichen Wohles". Demnach übernahm das Direktorium der Republik die Leitung des gesamten Schulwesens und gründete ein „Ministerium der Künste und Wissenschaften" 1799, an dessen Spitze Stapfer gestellt wurde. Phil. Albr. Stapfer, geb. 1760 in Brugg, wurde als Professor ans „politische Institut" zu Bern berufen 1792. Ein Mann von edelster, patriotischer Gesinnung, war er überzeugt, daß von der Bildung der Jugend und Hebung des Landvolkes das Wohl des Vaterlandes abhänge. Als Unterrichtsminister suchte er eine allgemeine Reorganisation des Schulwesens in der ganzen Schweiz anzubahnen. In jedem Kanton wurde ein Erziehungsrat eingerichtet, und dieser ernannte für jeden Distrikt einen Schulkommissär. Um die allgemeinen Schulzustände der verschiedenen Kantone kennen zu lernen, schickte Stapfer an alle Schullehrer „Fragen über den Zustand der Schulen an jedem Orte", die mit möglichster Beschleunigung zu beantworten waren. Die Berichte zeigten den überaus kläglichen Zustand des Schulwesens fast aller Kantone, besonders auf dem Lande. Eine Lehrerbildung gab es nicht und das Wirken der Lehrer entsprach ihrer eignen Unwissenheit. Von Klasseneinteilung und methodischem Unterricht war keine Rede. Lesen wurde schlecht gelehrt, Schreiben nur wenig, Rechnen an vielen Orten gar nicht. Die Hauptarbeit bestand im Auswendiglernen und Abhören des Katechismus. In den Lehrbüchern herrschte völlige Unordnung; an manchen Orten brachten die Kinder an

Büchern zur Schule, was sie gerade zu Hause von Gedrucktem vorfanden. Der Schulbesuch war überaus schlecht und die materielle Stellung des Lehrers und sein moralisches Ansehen kläglich; die Schullokale eng, niedrig, finster, feucht und baufällig. Um diesen Übelständen abzuhelfen, unterstützte Stapfer mit allem Nachdruck die Unternehmungen Pestalozzis zu Stanz und Burgdorf. Aber leider währte Stapfers Wirksamkeit nur sehr kurze Zeit. Im Jahre 1800 wurde er zum bevollmächtigten Minister Helvetiens in Paris ernannt. Sein Nachfolger I. M. Mohr, Kanonikus in Luzern, konnte auch nicht viel erreichen, da die politischen Umstände zu ungünstig waren und im Jahre 1803 die helvetische Republik aufgelöst und durch die Mediationsakte die Kantonalregierungen wieder eingeführt wurden.

So reaktionär die Kantonalregierungen sich einrichteten, so übernahmen sie doch von der Helvetik den Gedanken, daß Erziehung und Schule zu den allgemeinen Staatsobliegenheiten gehöre, für die zu sorgen des Staates Recht und Pflicht sei. Doch begnügten sich die meisten Kantonalregierungen damit, daß sie zur Heranbildung von Lehrern „Normalkurse" veranstalteten, welche durch Geistliche oder tüchtige Lehrer abgehalten wurden. Diese Kurse dauerten freilich nur einen bis sechs Monate, aber dadurch war doch die Notwendigkeit der Lehrerbildung anerkannt. Der Privattätigkeit war dabei ein weites Feld eröffnet. So erwarb sich Steinmüller, Pfarrer zu Gais und dann zu Rheineck, großes Verdienst, indem er 30 Jahre lang Lehrerkurse abhielt und hunderte von Lehrern ausbildete; auch als Erziehungsrat und Schulinspektor des Kantons St. Gallen förderte er eifrig das Erziehungswesen. Auch die Wirksamkeit Pestalozzis kam vielen Schweizerlehrern zugut, und überall bemühte man sich, die Auswendiglernmethode durch eine geistbildendere zu ersetzen. In Freiburg stand an der Spitze des Volksschulwesens der Stadt Pater Girard, ein hochgebildeter Mann, der Pestalozzi in Burgdorf besucht hatte und später der Kommission angehörte, welche auf Befehl der Tagsatzung Pestalozzis Anstalt zu Ifferten einer Prüfung unterzog. Mit aufopfernder Begeisterung wirkte er für Hebung der Volksbildung, bis der Bischof, von den Jesuiten angestachelt, ihn verdrängte. Seine französische Schrift über den Unter-

richt in der Muttersprache in Schulen und Familien wurde von der französischen Akademie preisgekrönt.

Auch Em. von Fellenberg tat viel für Erziehung und Bildung des Volkes aller Stände. 1771 geboren, war er der Sohn eines Berner Patriziers, der zuerst Professor in Bern, dann Landvogt im Aargau war. So lernte der Knabe schon Pestalozzi auf dem Neuhof kennen. Durch Universitätsstudien und Reisen gebildet, kehrte er in seine Heimat zurück und organisierte hier den Landsturm gegen die Franzosen, mußte aber nach der Übergabe Berns an die Franzosen nach Deutschland fliehen. Nachdem er zurückkehren durfte, errichtete er in Hofwyl bei Bern 1799 seine Erziehungsinstitute. Zuerst machte er sein Gut zu einer Musteranstalt für Landwirtschaft, dann begann er mit einer „Armenanstalt" für Knaben, die er unentgeltlich aufnahm, unterrichtete und zur Landwirtschaft ausbildete. Diese Schule gedieh aber erst, als er sie der Leitung des jungen thurgauischen Lehrers Wehrli übergab. Im Jahre 1807 gründete Fellenberg das „landwirtschaftliche Institut" in welchem junge Männer praktisch zur rationellen Landwirtschaft gebildet wurden. Im Jahre 1808 folgte dann die „wissenschaftliche Erziehungsanstalt für höhere Stände". Die Zöglinge kamen aus allen europäischen Ländern und erhielten Unterricht in allen Gymnasial- und Realfächern. Die Anstalt hatte zur Zeit der Blüte über 100 Zöglinge, die den Ruhm des wohlgeleiteten Instituts überallhin bis nach Amerika verbreiteten. Sie bestand bis 1848. Auch seine „Realschule", für den Mittelstand bestimmt, stieg bis über 100 Zöglinge; die Schüler kamen aus den besten Familien der Schweiz. Ein vortrefflicher und energischer Organisator, wußte Fellenberg diese Schulen aufs beste einzurichten und mit tüchtigen Lehrern zu versehen, so daß sie wirkliche Musteranstalten waren.

Reich gesegnet war auch die Tätigkeit des genannten Joh. Jak. Wehrli (1799—1855). Sohn eines Lehrers, kam er zu seiner Ausbildung nach Hofwyl und bewährte sich so gut, daß Fellenberg dem Zwanzigjährigen die Leitung seiner Armenanstalt anvertraute. Ganz im Geiste und in der Gesinnung Pestalozzis wirkte er da 23 Jahre lang als der Vater der Armen, mit denen er Arbeit, Nahrung, Kleidung, Wohnung,

Digitized by Google

Spiel — alles teilte, so daß er öfter selbst für einen Zögling gehalten wurde. Dem Unterricht waren nur 2—4 Stunden gewidmet, die ganze übrige Zeit den Landarbeiten. Sein religiös-sittlicher Einfluß auf die Zöglinge war ein tiefgehender und nachhaltiger. Die „Wehrliknaben", die aus der „Wehrlischule" hervorgingen, zeigten sich meist als tüchtige Menschen. Im Jahre 1833 wurde „Vater Wehrli" an das neugegründete Lehrerseminar nach Kreuzlingen als Direktor berufen. Auch diese Anstalt leitete er 20 Jahre lang nach seinem Grundsatz: „Bete und arbeite". Das Schulwesen seines Kantons Thurgau wurde durch ihn bedeutend gefördert.

Die Armenschule zu Hofwyl wurde das Muster ähnlicher Anstalten. So leitete ein Schüler Wehlis, Melchior Lütschy, die Armenschule, welche 1819 in der Linthkolonie im Kanton Glarus gegründet wurde.

Auch Basel blieb nicht zurück; unter Leitung des Pestalozzi-Schülers Chr. Heinrich Zeller (1779—1860) wurde im Schloß der Deutschherren zu Beuggen eine Armenerziehungsanstalt gegründet, womit ein Seminar für Armenschullehrer verbunden war. Auch hier wurde mit dem Unterricht Landbau verknüpft. Die Anstalt, in lebendig christlichem Geiste geführt zuerst vom Vater Zeller, dann vom Sohne und bis 1903 vom Enkel, blüht heute noch, obwohl das Institut bloß zur Bildung von Armenschullehrern sich überlebt hat und den jetzigen Anforderungen und Bedürfnissen der Lehrerbildung kaum noch genügen kann. Im Juli 1826 besuchte der 80jährige Pestalozzi die Anstalt. Die Kinder empfingen ihn mit Gesang und überreichten ihm einen Eichenkranz. „Nicht mir, rief der Greis, sondern der Unschuld gebührt dieser Kranz". Auf seinen Wunsch sangen ihm die Kinder das Goethesche Lied: „Der du von dem Himmel bist". Als ihm Zeller seine Anstalt zeigte, rief er aus: „Das ist's, das ist's, das hab' ich gewollt".

Seit dem Jahre 1830 schloß sich nun die Weiterbildung des Volksschulwesens ganz an die politische Entwicklung an. Die Führer der demokratischen Bewegung drängten mit Eifer und Energie in allen Kantonen auf Verbesserung der Volksbildung durch die Schule. Sie erkannten, daß die demokratischen Einrichtungen des Staates ohne genügende Volks-

bildung weder durchgeführt, noch fest begründet werden könnten. Es entspann sich daher in der Schweiz schon seit 1830 ein ähnlicher Kampf um die Schule, wie er erst seit 1848 in Deutschland zum Ausbruch kam. Die neuen, liberalen Verfassungen drängten überall darauf, daß die Schule eine rein staatliche Organisation erhalte und Gemeinde und Kirche nur als Staatsorgane mitwirken sollten. Über den einfachen Gemeindeschulen wurden staatliche Sekundar-, Bezirks- oder Realschulen errichtet, in denen eine Fremdsprache gelernt wird. Ganz besondre Sorgfalt widmete man der Gründung von Lehrerseminaren, womit die Ostschweiz voranging. Zürich erließ schon 1832 ein neues Schulgesetz. Der Unterrichtsplan, der für alle Schulen des Kantons gültig war, stellte die Lehrziele der einzelnen Schulklassen fest; die Lehrmittel nach der neuen Methode wurden obligatorisch eingeführt. An die Alltagschule schloß sich entweder eine bloße Repetier- und Ergänzungsschule oder aber eine Sekundarschule an. Die bürgerlichen Behörden bekamen die Leitung und Schulaufsicht, und die Lehrergehälter erfuhren wesentliche Aufbesserung. In Küßnacht wurde ein Lehrerseminar errichtet, an dem tüchtige Direktoren wirkten. Auch Volks- und Jugendbibliotheken, Gesangvereine und Gesangsdirektorenkurse wurden gegründet. Die Kantone Thurgau, St. Gallen, Graubünden, Glarus und Schaffhausen folgten dem Vorbilde Zürichs. Die westlichen Kantone Aargau, Basel, Solothurn reorganisierten nun ebenfalls ihr Volksschulwesen, und in den größeren Kantonen entstanden auch Lehrerseminare. Bern errichtete zwei Seminare für die deutschen und für die französischen Gebiete; auch je ein Lehrerinnenseminar kam dazu. Das erste Schulgesetz Berns wurde 1835 erlassen; ihm folgten andre 1859, 1860, 1870 und 1894. Die Schulzeit beträgt 9 Jahre mit mindestens 34 Schulwochen. Der Staat leistet einen Beitrag an die Lehrerbesoldung, die der Gemeinde obliegt.

Da den religiös-konservativen Kreisen des Volks der christliche Geist in den staatlichen Lehrerseminaren nicht genügend gewahrt schien, wurden von ihnen drei „Freie Seminare" zu Schiers in Graubünden, Unterstraß bei Zürich und Muristalden bei Bern gegründet, welche, wie die staatlichen einge-

richtet, nur mit besondrer Betonung des Religionsunterrichts, ihre Zöglinge der staatlichen Prüfung unterstellen und dadurch den staatlichen Anstalten sich ebenbürtig erweisen.

Auch die Zentralkantone konnten in der Verbesserung ihres Schulwesens nicht zurückbleiben. In Luzern und Zug wurden Lehrerseminare errichtet. Der Mädchenunterricht liegt fast ganz in den Händen der „Lehrschwestern" oder „Kongregation der Schwestern vom heiligen Kreuz". Sie haben große Häuser in Menzingen (Zug) und Ingenbohl (Schwyz).

Das Schulwesen der französischen Kantone suchte sich ebenfalls dem der deutschen zu verähnlichen. Weniger günstig liegen die Verhältnisse in Wallis und Tessin. In letzterem Kanton mußte überhaupt erst für Gründung von Schulen, Schulhausbauten und Heranbildung von Lehrern gesorgt werden. Der Lehrer und spätere Bundesrat Stefano Franscini (1796 bis 1857) erwarb sich durch seine unermüdliche Tätigkeit für das Schulwesen den Ehrennamen „Vater der Volkserziehung".

Durch den Artikel 27 der Bundesverfassung vom Jahr 1874 erhielt nun auch die Bundesregierung selbst einen direkten Einfluß auf die Volkserziehung. Zwar wird die Autonomie und Autorität der Kantonalregierungen im Erziehungswesen vollkommen anerkannt und direkt ausgesprochen. „Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich." Aber derselbe Paragraph setzt fest: „Gegen Kantone, welche diesen Forderungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen". Der Versuch durch Bundesgesetz eine einheitliche und allgemeine schweizerische Volksschule zustande zu bringen, scheiterte 1877 am Widerspruch von 14 Kantonen. Dagegen wurde der Turnunterricht 1879 gesetzlich für alle Knaben vom 10.—15. Jahr obligatorisch erklärt. Im Jahr 1882 versuchte der Bundesrat die Einsetzung eines Bundeskommissars und Bundeserziehungsbureaus, aber das Volk verwarf das Gesetz mit großer Majorität. Dasselbe Schicksal hatte zuerst der Antrag Curtis, daß zur Ausführung des Artikels 27 der Verfassung der Bund an die Kantone Zuschüsse zur Ausgestaltung

ihres Schulwesens erteile. Erst im Jahre 1903 erhielt dieser Antrag die Zustimmung des Schweizervolkes.

In den meisten Kantonen der Schweiz steht die Volksschule auf derselben hohen Stufe wie in den deutschen Ländern, übertrifft sie aber darin, daß die Unentgeltlichkeit des Unterrichts in allen Kantonen durchgeführt ist; einige Kantone liefern auch alle Lehrmittel den Schülern unentgeltlich; der Kanton Baselstadt sogar noch den Schülern aller Mittelschulen.

§ 45.

Kleinkinderschule und Kindergarten.

Schon Comenius hatte für die Kinder bis zum sechsten Lebensjahre eine „Mutterschule", schola materni gremii, gefordert; aber er hat darunter kein besonderes Schulinstitut verstanden, sondern die häusliche Erziehung, die fromme Eltern teils selbst, teils durch ihre Ammen, Kinderwärterinnen und andre Gehilfen ihren allerteuersten Kleinodien, ihren Kindern, sollen angedeihen lassen. Ganz im gleichen Sinn hat auch Pestalozzi auf die große Bedeutung der häuslichen Erziehung der Kinder in den ersten Lebensjahren durch die Mutter hingewiesen. Den praktischen Anfang mit Kinderschulen hat aber der Wohltäter der Bauern seines Kirchspiels, Oberlin im Steintal, (geb. 1740 in Straßburg) gemacht. In den 5 Dörfern seines Kirchspiels gründete er Handarbeitsschulen für Mädchen. Aus ihnen ging Luise Scheppeler hervor, welche es sich zu ihrer Lebensaufgabe machte, arme Kinder von der Straße zu sammeln und durch Erzählen, Singen, Spielen und Spazierengehen zu unterhalten. Ihr Streben veranlaßte Oberlin, im Steintal die ersten Kleinkinderschulen zu errichten für noch nicht schulpflichtige Kinder vom dritten Lebensjahr an. Während die Kleinsten im Stillsitzen, Aufmerken, Spielen und Singen geübt wurden, sollten die Größeren mit biblischer Geschichte, Steinen, Pflanzen, Tieren und mit ihrer heimatlichen Umgebung bekannt gemacht werden. Auch praktische Handfertigkeiten und Sprechübungen wurden gepflegt. Der Nationalkonvent in Paris schickte Oberlin 1794 ein öffentliches Vertrauensvotum, und die Akademie verlieh 1829 seiner Gehilfin Scheppeler den Tugendpreis mit

5000 Francs, welche sie nebst ihrem eigenen Vermögen gemeinnützigen Zwecken widmete.

In Deutschland errichtete die Fürstin Pauline von Lippe-Detmold die erste Kleinkinderschule 1802, nebst einer Wärterinnen-Bildungsanstalt. Nur Nichtschulmäßiges sollten die Kinder da lernen: Sprechenlernen, Liedchensingen, Erzählungen und Spielen im Garten. Die Schule wurde aber nur im Sommer gehalten. Im Jahre 1819 gründete Prof. Wadzeck in Berlin seine noch heute bestehende Anstalt für Kinder von $^3/_4$ bis 5 Jahren; ihre Aufgabe ist außer der körperlichen Pflege der Kinder deren geistige und gemütliche Förderung. Auch Pastor Fliedner, der Gründer des Diakonissenhauses Kaiserswerth a. Rh., errichtete 1835 eine Kleinkinderschule, aus der sich dann noch das Seminar für Kleinkinderlehrerinnen entwickelte. Viele hundert Lehrerinnen gingen daraus hervor. Er selbst gab ein Liederbuch für Kleinkinderschulen heraus.

In Baden war es „Mutter Jolberg", welche 1851 in Nonnenweiher eine große Anstalt zur Bildung von Kleinkinderschullehrerinnen gründete, aus der ebenfalls viele Hunderte von „Schwestern" bereits hervorgegangen sind, welche die Schulen im Großherzogtum Baden versorgen. Für Württemberg leistete dasselbe Fräulein Canz durch ihre Bildungsanstalt in Großheppach. Als Hauptmittel der geistigen Bildung der Kinder sehen diese Anstalten an, daß so früh wie möglich frommer, christlicher Sinn den Kinderherzen eingepflanzt werde; doch wird auch die körperliche Pflege und die Entwicklung der Sinne, des Gemütes und Geistes durch Spiel, Erzählungen, Handfertigkeiten und Gesang nicht vernachlässigt. In Bezug auf diese Dinge hat besonders die Fröbelsche Bewegung günstig auf die Entwicklung der Kleinkinderschulen eingewirkt, so daß sie nicht mehr bloße Religionsschulen sind. Um die Einführung Fröbelscher Bildungsmittel in die Kleinkinderschulen hat sich besonders Dr. Fölsing in Darmstadt verdient gemacht.

Das Jahr 1870 brachte auch eine Förderung der Kleinkinderschulsache. Unter dem Vorstand des Grafen Moltke bildete sich ein Zentralkomitee der Oberlinvereine 1876, und der Freiherr von Bissing-Beerberg arbeitete eifrig dafür, die Kleinkinderschule unter voller Wahrung ihres christlich-

religiösen Charakters zur „Nationalsache“ zu machen. 1893 wurde im Dorfe Nowawes bei Potsdam das „Oberlinhaus“ als Mutterhaus für Lehrerinnen an Kleinkinderschulen gegründet.

Daß aber das Kleinkinderschulwesen nicht bloße Privatsache oder Sache der innern Mission blieb, sondern zu einer öffentlichen und allgemeinen Sache wurde, die auch zu den Obliegenheiten des Kulturstaates gehöre, das verdankt die Kleinkinderschule der Bewegung, die von Fröbel ausging.

August Wilhelm Friedrich Fröbel, 1782 in Thüringen geboren, konnte keine geregelten Studien machen, war aber dann als Hauslehrer mit seinen Zöglingen von 1808–10 bei Pestalozzi in Ifferten; 1813 und 1814 machte er als Lützowscher Jäger die Freiheitskriege mit und eröffnete dann 1816 mit seinen Gehilfen Middendorf und Langethal ein Erziehungsinstitut zu Keilhau bei Rudolstadt. Wegen Demagogie verdächtigt, mußte er 1831 nach der Schweiz gehen und ward 1835 Leiter des Waisenhauses zu Burgdorf. Eine idealistische Natur, wie Pestalozzi, erfand er hier die Idee des „Kindergartens“ und die „Spielgaben“ für die Jugend. 1839 errichtete er den ersten „Kindergarten“ in Blankenburg i. Th., und der Herzog Bernhard von Meiningen überließ ihm das Schlößchen Marienthal bei Bad Liebenstein zur Gründung eines Seminars für Kindergärtnerinnen. Schon kam die Sache zur Blüte, und eine Reihe von Kindergärten entstanden an verschiedenen Orten, als das Ministerium Raumer 1851 mit plumper Hand eingriff und die Kindergärten in Preußen wegen Irrreligiosität verbot. Anlaß dazu gaben die philosophisch-religiösen Ansichten, die man Fröbels Schriften entnahm, wobei aber auch Schriften seines Neffen Karl Fröbel mit unterliefen, von dem er sich doch längst losgesagt hatte. In Liebenstein, unter seinen Kindern und Lehrerinnen, lernte ihn Diesterweg kennen und trat dann öffentlich als Verteidiger seiner Sache auf. Auch die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung, die 1852 in Gotha tagte, erklärte sich für ihn. Aber noch im selben Jahre 1852 starb er zu Marienthal. Fröbel war auch schriftstellerisch tätig. Sein Hauptwerk ist „Die Menschenerziehung“, Bd. I, 1826.

Fröbels gutes und menschenfreundliches Streben wurde leider stark beeinträchtigt durch die unklaren, philosophischen

Ideen, die er der Schellingschen Identitätsphilosophie entnahm und durch die er seine pädagogischen Gedanken zu begründen und zu stützen suchte. Nach ihm ist das Naturleben und Geistesleben denselben Entwicklungsgesetzen unterworfen. Das Wesen von Natur und Geist ist die Idee des Lebens, die auch das Wesen Gottes ausdrückt. Das Leben wird aber von Fröbel ganz unzureichend bestimmt als die Einheit in der Mannigfaltigkeit. Der Mensch ist ein „Gliedganzes", und seine Bestimmung ist, zur innern Lebenseinheit zu gelangen. In seiner „Nachricht und Rechenschaft von dem deutschen Kindergarten" 1843 gibt er an als Zweck desselben: „Er soll die Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Betätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben, den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüt richtig leiten und zum Urgrund alles Lebens, zur Einheit mit sich selbst, hinführen." Die Mittel dazu sind das Spiel und eine die Kinder zugleich unterhaltende und bildende Beschäftigung. Die Spiele sollen besonders Bewegungsspiele im Freien sein, daher ihr Platz im Garten ist. Sie werden mit Gesang begleitet, in welchem die Kinder sich über ihr Tun und ihre Verrichtungen Rechenschaft geben. Die Beschäftigung besteht in „6 Spielgaben für die erste Kindheit": 1. 6 Bälle, 3 in den drei Grundfarben, 3 in den Mischfarben. Die Kinder sollen dabei nicht nur die Farben, sondern durch ihre Zusammenstellung auch Farbenharmonie lernen. Das Greifen der Bälle stärkt die Muskeln, und am schwebenden Ball lernt das Kind Dinge mit dem Auge fixieren. 2. Kugel, Würfel, Walze; durch Spielen mit ihnen soll das Kind die Formverschiedenheit lernen und sehen, wie die Kugel aus der Walze, die Walze aus dem Würfel entsteht und darin enthalten ist. 3. Der einmal nach allen Seiten geteilte Würfel. Das Kind will nun auch die Dinge von innen kennen lernen. An den Würfelteilen lernt es das erste Zählen. 4. Die Gabe des in 8 gleiche Längentafeln geschnittenen Würfels. Am Zusammenstellen soll das Kind Formensinn lernen. 5. Der dreimal nach jeder Seite geteilte Würfel, wodurch 27 kleine Würfel entstehen.

6. Derselbe in Tafel- und Säulenform zerschnitten. Hier lernt das Kind die ersten Gesetze der Mechanik und die Vorbedingungen der Geometrie. Dazu kommen dann Beschäftigungen mit Stäbchenlegen, Papierfalten, Flechten mit bunten Papierstreifen, Leder, Stroh, Ausschneiden mit der Schere, Ausstechen mit der Nadel, Zeichnen im Netz, Ausmalen von Mustern, Erbsenarbeiten, Tonmodellieren.

Wie so oft wurde aber das Gesunde und Richtige dieser Ideen unglücklicher Weise vom Meister und seinen Schülern ins Pedantische und Unkindliche übertrieben, als ob der Hauptzweck der menschlichen und kindlichen Geistesentwicklung in Mathematik, Geometrie und Stereometrie bestehe und der höchste praktische Lebenszweck nur Handwerk und Gewerbe seien. Die Gesänge entbehrten vollends aller Kindlichkeit und Poesie und bestanden in Reimereien, die das Tun der Kinder begrifflich zergliederten, aufzählten und verstandesmäßig darüber reflektierten. Die Liedersammlungen waren ein Sammelsurium unkindlicher Abgeschmacktheiten. Die Kinder sangen z. B. nicht mehr das alte Kinderspiel: „Ringel, Ringel Reihe, sind der Kinder zweie“ usw., sondern jetzt wurde reflektiert: „Wie wir auch im Kreis uns dreh'n, stets wir doch die Mitte seh'n“, was buchstäblich verstanden, nicht einmal wahr und richtig ist. Wie nun die Kinder durch ihre Spiele und Singereien zur „Einigung mit sich selbst“ gelangen sollten, blieb ein Rätsel. Auch der Ausschluß aller christlich-religiösen Elemente und der kindlichen biblischen Geschichten war ein Hindernis der gedeihlichen Entwicklung und Ausbreitung des Kindergartens. Zwar wurde 1862 unter Wilhelm I. das Verbot in Preußen wieder aufgehoben, aber erst seit die Auswüchse beseitigt und die Sache in gesunde Bahnen gelenkt wurde, konnte sie allgemeine Zustimmung finden. Außer Diesterweg und Middendorf traten J. H. Fichte und Karl Schmidt für die Kindergärten auf, und an Bertha von Marenholtz-Bülow fand die Sache eine begeisterte Anhängerin und Mitarbeiterin. Seit 1840, wo sie Fröbel selbst in Liebenstein in seine Gedanken und Wirksamkeit eingeführt hatte, wirkte sie in Berlin, London, Paris, Elsaß, Holland und Belgien, in der französischen Schweiz und Italien zur Verbreitung seiner Ideen, gründete auch Ver-

eine, Seminare und Pensionate für die Sache, auch den Berliner Verein für Familien- und Volkserziehung. Sie starb 1893 in Dresden.

Das Wichtige und Bleibende, das Fröbel gewirkt hat, ist, daß er zum klaren Ausdruck und zur allgemeinen Anerkennung brachte, die Erziehung der vorschulpflichtigen Jugend sei ein integrierender Teil der Erziehung überhaupt, und es liege im öffentlichen Interesse, daß die gesamte Jugend, soweit Haus und Familie dazu nicht fähig sind, eine wohlorganisierte, methodische Erziehung in öffentlichen Kleinkinderschulen erhalte. Der Kindergarten ist die erste, elementarste Stufe eines wohlorganisierten Volksbildungswesens. Er ist die erste Ergänzung der Haus- und Familienerziehung. Der Staat hat allenthalben dafür zu sorgen, daß, wenn und wo die Familie nicht einmal dieser ihrer ersten Pflicht genügen kann, den Kindern diese erste Erziehung zuteil werde. Auch die Kleinkinderschule darf nicht dem Zufall bloß privater Wohltätigkeit überlassen bleiben. Der Staat hat nicht erst einzutreten, wenn die Jugend verwahrlost ist, sondern hat zu verhüten, daß sie es werde.

Die Stadt Basel ist aber der erste Staat, der auch die Kleinkinderschule dem allgemeinen staatlichen Erziehungswesen eingeordnet und staatliche Kindergärten und Kleinkinderschulen eingerichtet hat.

Kap. 13.

Die Pädagogik als philosophische Wissenschaft.

Als der Staat das Erziehungswesen immer tatkräftiger in seine Hand nahm und es für seine Sache erklärte, und als Pestalozzi die Grundforderung aufstellte, daß die Pädagogik psychologisiert werden müsse, da begannen auch die Philosophen sich ernstlicher und eingehender mit der Pädagogik zu beschäftigen. Unter ihren Händen entstand nun eine auf wissenschaftlichen Prinzipien beruhende, wissenschaftlich begründete und durchgearbeitete Theorie der Erziehung, durch welche die Praxis der Pädagogik aufs fruchtbarste gefördert worden ist. Durch die Entwicklung der Pädagogik zur Wissenschaft oder

wissenschaftlich begründeten Kunst ist der innere Schulbetrieb mächtig umgestaltet worden, denn es wurden ihm feste und dauerhafte Grundlagen geschaffen für alle seine didaktischen und methodologischen Maßnahmen. Seit Ratichius und Comenius wurde ja nach einer leichten, zuverlässigen, gründlichen und exakten Methode des Unterrichts gesucht, ohne daß man zum Ziel gekommen wäre, und ohne daß das Schwanken und Tasten nach besseren Methoden ein Ende genommen hätte; auch das ganze Sinnen und Denken, Schaffen und Wirken Pestalozzis war auf diese Aufgabe gerichtet gewesen, und sein großes Verdienst war nicht bloß, daß er mit aller Energie auf die große und schwere Aufgabe hinwies, sondern auch die erste, richtige Bahn brach und die Richtung zeigte, in welcher die einzig wahre Lösung der Aufgabe zu finden sei. Aber erst die wissenschaftliche Pädagogik, die sich im neunzehnten Jahrhundert immer reicher und tiefer entwickelte, ist es dann gewesen, welche die Aufgabe wirklich gelöst und beides geleistet hat, der Erziehung ihr richtiges Ziel und dem Unterricht seine richtige Methode zu weisen. Die Bildung einer wahrhaft wissenschaftlichen Theorie der Pädagogik muß daher als die verdienstvollste und größte Leistung des neunzehnten Jahrhunderts auf dem Gebiete des innern Bildungswesens bezeichnet werden.

§ 46.

Immanuel Kant.

Auch der Königsberger Philosoph Immanuel Kant, in dessen umfassendem Geist alle das Zeitalter bewegenden Ideen wie in einem Brennspiegel zusammenflossen, ist in seinen philosophischen Vorlesungen über Pädagogik vom Geiste Rousseaus und den philanthropistischen Tendenzen seiner Zeit erfüllt, aber wie er in der Philosophie eine neue Epoche des Denkens eröffnet, die der ganzen Zukunft ihren Stempel aufdrückt, so gehört er auch in der Pädagogik zu den Begründern einer neuen Zeit. Er wurde der Lehrer und Erzieher der Nation auf den höchsten Gebieten des Geisteslebens, und dies blieb auch nicht ohne Einfluß auf die Entwicklung der Pädagogik im XIX. Jahrhundert.

Kant (geb. 1724, gest. 1804) hat zwar die Pädagogik niemals zu seinem speziellen Studium gemacht, aber seine Professur legte ihm die Pflicht auf, über Pädagogik Vorlesungen zu halten. Er legte dabei das Lehrbuch der Erziehungskunst seines Kollegen Bock zugrunde und machte nur seine Bemerkungen dazu. Diese Erklärungen und Exkurse, die von tiefer und weiter philosophischer Auffassung der Idee der Erziehung zeugen, sind von Dr. Rink im Jahre 1903 veröffentlicht worden unter dem Titel „Über Pädagogik".

a) Kants Erziehungsideal.

Der eigentliche Grundgedanke der Kantschen Pädagogik ist der, daß die Erziehung das wichtigste und allein zum Ziel führende Mittel sei zur Veredlung und Erhebung des Menschengeschlechtes über seinen natürlichen Stand hinaus zu einem vollkommnen Geistesleben. Dies ist ihm Erziehungszweck und Bildungsziel. Damit hat er der Erziehung eine ungeheure Aufgabe gestellt und ein Ideal vorgehalten, dessen Bedeutung erst am Ende des XIX. Jahrhunderts sich dem Bewußtsein erschloß. Damit bewies Kant zugleich, daß er den Gedankenkreis Rousseaus weit überschritt. Rousseau hatte das Evangelium der Natur verkündet und wollte auch die Erziehung ganz und gar in diese Schranken gebannt wissen, Naturmenschen zu erziehen ist sein Ideal. Aber für Kant ist der Mensch kein bloßes Naturwesen, kein bloßes Gebilde der Erscheinungswelt, sondern zugleich ein ewiges Geistwesen, Glied einer ewigen Welt. Ganz im Gegensatze zu Rousseau faßte daher Kant die Erziehung als Mittel auf, wodurch der Mensch über seinen Naturstand hinaus ins Reich des Geistes zu wahrem Geistesleben seiner eigentlichen Bestimmung gemäß soll erhoben werden. Also nicht bloße Naturmenschen, sondern Geistesmenschen sollen erzogen werden. Rousseaus Geist blickte rückwärts auf den ursprünglichen, rohen Naturstand des Menschen. Im Vergleich mit dem verkünstelten unnatürlichen Kulturstand seiner Zeit erschien ihm jener Naturstand als der bessere, als das verlorne Paradies, zu dessen Unschuld der Mensch zurückkehren müsse. Kants Blick ist dagegen auf die Zukunft gerichtet, auf ein Geistesleben, von dem der rohe

Naturmensch auch nicht einmal eine Ahnung haben kann. Rousseau rief seinen Brüdern zu: „Kommt wieder in die Wälder und werdet Menschen"; Kant aber lädt sie ein in das Reich des Geistes, in die Gemeinschaft derer, die durch Gesetze vollkommner Sittlichkeit verbunden ein Reich Gottes bilden.

Kant hat durch sein Erziehungsideal dem bloßen Naturalismus wie dem gemeinen Philanthropismus in der Erziehung ein Ende gemacht und eine neue Epoche der Erziehung mit höherem Ziel eröffnet; denn Kant überragt mit seinem Ideal hoch den vagen Philanthropismus eines Lavater, Isaak Iselin, Basedow und ihrer Gesinnungsgenossen. Diese wollten freilich alle Menschen glücklich machen, sie sollten auch alle das Glück der Tugend empfinden, indem sie recht brauchbare und nützliche Menschen würden, die sich und andern das Leben möglichst angenehm und genußreich machen könnten; sie sollten sich auch alle für Gott, Tugend und Unsterblichkeit begeistern, damit es ihnen auch im andern Leben recht gut gehe. Dieser humane Eudämonismus war aber nur hausbackener Utilitarismus und verschämter Epikureismus. Diesem gemeinen und niedern Lebensideal hat Kant ein gründliches Ende gemacht, indem er als Menschheitsaufgabe die Bildung einer nach moralischen Gesetzen organisierten Gemeinschaft einer zur sittlichen Freiheit des Geistes sich vollendenden Gesellschaft aufstellte, welche über dem Naturwesen das Vernunftwesen „Mensch" repräsentiert. Dieses Lebensideal fordert auch ein ganz anderes, höheres Bildungsideal.

Das Menschheitsziel zu erreichen, ist nämlich nach Kant unmöglich, wenn nicht die Erziehung von Geschlecht zu Geschlecht darauf hinarbeitet. Die Erziehung ist eine unumgängliche Bedingung zur Erreichung des Menschheitsideals. Es handelt sich also bei der Erziehung um viel mehr als bloß darum, aus den Kindern brauchbare, nützliche, tugendhafte Menschen zu machen, die ihr und andrer Glück und Wohlsein befördern, sondern hier gilt es Verwirklichung des Menschheitsideals, Erziehung von Geistesmenschen, Entwicklung aller im Wesen des Menschen veranlagten Geistes- und Gemütskräfte, Erhebung der Natur in den Geist. „Weil die Menschengattung die ganze Naturanlage der Menschheit durch ihre eigene Be-

mühung nach und nach von selbst herausbringen soll, darum erzieht eine Generation die andere." Hiermit enthüllt uns auch Kant den Grund, warum die Kunst des Erziehens eine so lange und langsam fortschreitende Entwicklung hat: wir können nur durch viele Bemühungen nach und nach herausbringen, wie der ganze Reichtum der menschlichen Naturanlagen zu entwickeln und auszubilden ist. Die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen und des ganzen Geschlechtes ist also nicht sein Unglück, das ihn um das Glück der Unschuld und um den Frieden des Herzens bringt, wie Rousseau wähnt, sondern das ist die glückliche Naturanlage, durch die er allein aus dem tierisch-rohen Zustand herauskommt und wahrer, wirklicher Mensch werden kann. Die Menschengattung ist veranlagt, daß sie über die Tiergattung hinauskommen soll und zwar durch ihre eigne Bemühung und Tatkraft. Darum kann der Mensch nur Mensch werden durch Erziehung. „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Für die Tiere besorgt alles eine fremde Vernunft durch den Instinkt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft; er muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er dies aber nicht sogleich selbst tun kann, sondern roh auf die Welt kommt, so müssen andre es für ihn tun." Das Vernunftwesen, das der Mensch der Anlage nach ist, erhebt sich selbst aus der Roheit des Naturwesens zum Menschenwesen zuerst durch Erzogenwerden, dann durch Selbsterziehung und endlich durch Erziehung der Nachkommenschaft. „Vielleicht daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit, denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vervollkommnung der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dies geschehen; denn nun erst fängt man an, richtig zu urteilen und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur durch Erziehung immer besser werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlecht." Also Erziehung verbessert nicht bloß die Zu-

stände des Menschen, sondern erhöht, veredelt, vervollkommnet seine ganze Natur, verleiht ihm eine höhere Natur.

Für Kant liegt das wahre Glück der Menschheit in der vollkommenen Entfaltung und Verwirklichung ihrer Naturanlage, welche Vernunftanlage ist. Und wie unendlich und unausdenkbar hoch, reich und umfassend er diese Veranlagung der Menschennatur anschlägt, ersehen wir aus dem Wort: „Wenn einmal ein Wesen höherer Art sich unserer Erziehung annähme, so würde man doch sehen, was aus dem Menschen werden kann." So übergroß und überreich die Vernunft ist, ist auch des Menschen Naturanlage; sie führt ihn über sich selbst hinaus. Und die Erziehung ist der wirksame Faktor dazu. Deswegen behauptet Kant, der Mensch sei nichts, als was die Erziehung aus ihm mache. Dies hat also bei Kant einen ganz anderen Sinn als bei Locke. Locke meinte, weil die Menschenseele ursprünglich so leer sei, wie ein Blatt weißes Papier, so empfange sie allen ihren Inhalt erst von außen durch Erziehung. Bei Kant heißt derselbe Satz etwas ganz andres: die Menschennatur ist so überreich mit Kräften ausgestattet und zu so unendlich Hohem veranlagt, daß die Erziehung nur allmählich und nach und nach alle diese verborgenen Schätze seiner Vernunftnatur ans Licht fördern kann.

Es bedürfte eines Erziehers „höherer Art", um uns das Ideal des Menschenwesens „was aus dem Menschen werden kann" in seiner ganzen Höhe und Fülle zu zeigen. Wir können uns nur Schritt für Schritt diesem Ideal nähern. „Der Entwurf zu einer Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nicht, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren. Man muß nicht gleich die Idee für chimärisch halten und als einen schönen Traum verwerfen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten. Erst muß die Idee richtig sein, dann kommt schon die Ausführung". Daher ist nach Kant „die Erziehung eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen hindurch vervollkommnet werden muß."

Dieses hohe und universelle Bildungsideal, wodurch Kant alle seine Vorgänger übertroffen hat, wurde auch vom deutschen Geist erfaßt, und das XIX. Jahrhundert hat sich dadurch in der Entwicklung seines Bildungswesens leiten lassen. Jetzt wurde

das pädagogische Losungswort: Entwicklung aller menschlichen Anlagen, Erhöhung der menschlichen Natur durch Entfaltung aller geistigen und körperlichen Kräfte, Bereicherung des menschlichen Geistes durch Kultivierung aller Künste und Wissenschaften. Wenn Deutschland am Anfang des vorigen Jahrhunderts die erste und einzige Nation der Erde war, die zum erstenmal in der Menschengeschichte ein Erziehungswesen schuf, das die Erhebung aller Volksklassen zu einer gemeinschaftlichen Bildung erstrebte und das allen die intellektuellen und sittlichen Mittel darreichen sollte, um ein wahrhaft menschliches Dasein zu führen, so sind diese Bestrebungen von Staatsmännern und Pädagogen ausgegangen, deren Gedankenleben unter dem direkten und indirekten Einfluß des Kantischen Bildungsideals sich entwickelt hatte, und es ist ein merkwürdiger Zufall, daß der preußische König, Friedrich Wilhelm III. gerade in Königsberg residierte, als die Entschlüsse reiften, das Bildungswesen der gesamten Nation auf neue Grundlagen zu stellen, um dadurch das Geistesleben der Nation auf eine höhere Stufe zu erheben. Daß die Erhebung der Menschheit an die Erziehung geknüpft sei, dieses „Geheimnis der Edukation" hat Kant in universeller Weise dargelegt; Fichte hat es dann in seiner Weise auf die Wiedergeburt des deutschen Geistes angewandt, und in Pestalozzi erkannte man den großen Pädagogen, um die große Idee auszuführen.

So ist Kant der Erzieher des deutschen Geistes im XIX. Jahrhundert geworden. Und wenn am Ende des Jahrhunderts gerade in Deutschland der Philosoph auftrat, der als höchstes Bildungsideal die „Züchtung des Übermenschen" aufstellte und das, was Kant als das Entwicklungsziel der ganzen Menschheit universell bezeichnete, auf einige, wenige Ausnahmsexemplare der Gattung einschränkte, so bedeutet das nur eine Herabminderung und Schwächung dessen, was Kant als Aufgabe der Gattung erkannt und aus der Vernunftnatur des Geschlechtes abgeleitet hatte, was auch den Gesetzen der Evolution besser entspricht. Es ist ein Verbrechen an der Menschheit, im Interesse der Bildung einzelner, bevorzugter Personen oder Geschlechter oder Stände die Hebung und Bildung der Massen zu vernachlässigen. Sollen Bildung und Kultur dauerhaft und

wirksam sein, so müssen sie auf breitester Grundlage erbaut werden. Darum errichteten Freiherr von Stein, Wilh. von Humboldt, Süvern und andere das deutsche Bildungswesen ganz im Geiste Kants auf der breiten Basis einer allgemeinen, die ganze Nation umspannenden Volksschule. Dadurch wurde wirklich die deutsche Nation auf eine höhere Geistesstufe erhoben. Bei keiner andern Nation der Erde sind auch die niedersten Volksklassen so in den Bereich des Geisteslebens hineingezogen wie in Deutschland.

b) Kants Erziehungslehre.

Unter Erziehung verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst Bildung. Demzufolge ist der Mensch Säugling, Zögling, Lehrling. Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Daher macht auch Mangel an Erziehung bei einigen sie wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge. Wer nicht kultiviert ist, ist roh; wer nicht diszipliniert ist, ist wild. Verabsäumung der Disziplin ist ein größeres Übel als Verabsäumung der Kultur. Die Erziehung ist das größte Problem und das Schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Der richtige Erziehungsbegriff konnte nur spät entstehen, und wir haben ihn noch nicht ins Reine gebracht.

Die Erziehung ist entweder physische Verpflegung oder praktische und moralische Bildung, durch welche der Mensch dazu kommt, daß er als ein freihandelndes Wesen leben kann. Es ist Erziehung zur Persönlichkeit eines freihandelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann.

Die physische Natur des Kindes darf nicht gestört werden; ist je hier Kunst erlaubt, so ist es nur die der Abhärtung. Die Disziplin darf nicht sklavisch sein; das Kind muß immer seine Freiheit fühlen; nur wo es andre hindert, muß es Widerstand finden. Die Kultivierung besteht in der Übung der Gemütskräfte. Es gibt auch eine physische Kultur der Seele und des Geistes. Diese physische Bildung des Geistes unterscheidet sich aber von der moralischen dadurch, daß letztere nur auf die Freiheit, die erstere aber nur auf die Natur des Geistes

abzielt. Der Mensch kann physisch einen sehr ausgebildeten und kultivierten Geist haben, aber dabei moralisch schlecht kultiviert und ein böses Geschöpf sein. Diese physische Kultur des Leibes und Geistes muß also von der praktisch-moralischen unterschieden werden. Letztere ist also Moralisierung, nicht bloße Kultivierung. Die Hauptregel für die freie Kultur der Gemütskräfte ist, daß keine einzeln für sich, sondern jede nur in Beziehung auf die andern müsse kultiviert werden, z. B. die Einbildungskraft nur zum Vorteil des Verstandes. Die obern Kräfte — Verstand, Urteilskraft, Vernunft — müssen vor allem kultiviert werden. Die Bildung des Gefühls der Lust und Unlust muß negativ sein, das Gefühl darf nicht verzärtelt werden. Der Wille soll nicht gebrochen, sondern gelenkt werden. Die moralische Kultur muß sich auf Maximen gründen, nicht auf Disziplin. Diese verhindert nur die Unarten, jene bilden die Denkart. Der Charakter besteht aus der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln und nicht nach Triebfedern.

Zur moralischen Erziehung gehört dreierlei: 1. Geschicklichkeit, 2. Weltklugheit, 3. Sittlichkeit. Die Geschicklichkeit muß gründlich sein, damit man das zustande bringt, dessen Kenntnis man hat. Die Weltklugheit besteht in der Kunst, unsre Geschicklichkeit an den Mann zu bringen, d. h. wie man die Menschen für seine eignen Absichten brauchen kann. Das Kind muß lernen, sich verhehlen und andern sich undurchsichtig zu machen, die andern aber durchforschen zu können. Vorzüglich muß man sich in Ansehung seines Charakters verhehlen. Die Kunst des äußern Scheins ist der Anstand. Zur Kunst, andre zu durchforschen, gehört das Dissimulieren d. h. die Zurückhaltung und Verbergung seiner Fehler. Die Dissimulation ist nicht immer Verstellung und kann bisweilen erlaubt sein. Die gemeine Verstellung ist ein trostloses Mittel. Zur Weltklugheit gehört, daß man nicht gleich heftig auffährt; man muß aber auch nicht zu lässig, sondern immer wacker sein.

Sittlichkeit bezieht sich auf den Charakter. Die Neigungen dürfen nicht zu Leidenschaften werden. Die Pflichten muß man den Kindern durch Beispiel und Anordnungen beibringen. Von Natur ist der Mensch weder moralisch gut noch böse; er ist von Natur gar kein moralisches Wesen. Der Mensch

wird es erst, wenn seine Vernunft sich zu Pflicht und Gesetz erhebt. Man kann indes sagen, daß er ursprüngliche Anreize zu allen Lastern habe, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegenteil treibt. Er kann nur moralisch werden durch Tugend, d. h. durch Selbstzwang. Hiermit stellt sich Kant durchaus in Gegensatz zu Rousseau und seiner ganzen Zeit, die von einem radikalen Bösen im Menschen nichts wissen wollten. Kant gibt nur das zu, daß der Mensch unschuldig bleiben kann, so lange die Anreize zum Bösen fehlen.

Soll man den Kindern frühe Religionsbegriffe beibringen? Religionsbegriffe setzen Theologie voraus. Diese ist nicht für die Jugend. Diese, welche die Pflicht noch nicht kennt, sollte sie die unmittelbare Pflicht gegen Gott zu begreifen imstande sein? Das richtige wäre, sie erst auf nähere Zwecke und das, was dem Menschen ziemt, zu führen, dann sie von der Natur und ihrer Schönheit zu unterrichten, eine erweiterte Erkenntnis des Weltgebäudes hinzuzufügen und hierauf erst den Begriff eines höchsten Wesens, eines Gesetzgebers ihnen zu eröffnen. Weil dies aber nach jetziger Lage der Dinge nicht möglich ist und sie von frühe an von Gott hören und sogenannte Dienstverweisungen mit ansehen, so wird dies entweder Gleichgiltigkeit oder verkehrte Begriffe z. B. falsche Furcht vor seiner Macht hervorbringen. Deswegen muß man ihnen also frühe rechte Religionsbegriffe beibringen, aber nicht bloßes Gedächtniswerk, sondern der Weg muß der Natur angemessen sein. Der Begriff Gott dürfte am besten aus dem des Vaters klar gemacht werden. Gott kann man mit nichts gefallen als dadurch, daß man moralisch besser wird. Religion gehört zur Moral, denn sie ist Erkenntnis der Pflicht als Gebot Gottes.

Aber nicht bloß durch seine Vorlesungen über Pädagogik gehört Kant zu den Erziehern des deutschen Geistes im XIX. Jahrhundert, sondern auch seine ganze praktische Philosophie war ein strenges, aber wirksames Zuchtmittel zur Disziplinierung des Geistes überhaupt und besonders des Willens und Gemütes. Damit hat er sich als Erzieher der Erwachsenen bewiesen. Um die Wende des Jahrhunderts herrschte in den deutschen Kirchen teilweise noch die Orthodoxie, welche praktisch die Moral hinter der Dogmatik zurückstellte und ihre Aufgabe

erfüllt glaubte, wenn jung und alt ihren Katechismus auswendig konnten. Teilweise aber war dem Volk und besonders den Gebildeten die Religion verleitet worden sowohl durch den vorausgehenden Pietismus, der durch gehäufte Gebetsübungen die Frömmigkeit hatte erzwingen wollen, als durch die Aufklärung, die von Westen her wie ein breiter Strom sich über Deutschland ergoß und Voltaires und Rousseaus Schriften allen Gebildeten zuführte. Es war die Zeit der tiefsten Verachtung der Religion, sodaß Schleiermacher seine Reden über Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern richtete. Bei dem engen Zusammenhang aber, in welchem allzeit in der Praxis Religion und Sittlichkeit stehen, war mit der Religion auch die Sittlichkeit bedroht. Da tat die kantische Moral mit ihrem kategorischen Imperativ und ihrer Achtung vor dem Sittengesetz ihre Wirkung. Kants ernste, reine und hohe Moral und seine moralische Religion wurde für die ersten Jahrzehnte des neuen Jahrhunderts für eine überaus große Zahl von Geistlichen ein starker Halt und tüchtiges Erziehungsmittel zur Sittlichkeit. Tausende von Geistlichen, deren Dogmatik vom Rationalismus gänzlich verwaschen war, hatten an Kants moralischer Religion einen soliden Gegenstand des Volksunterrichtes. Wenn daher in allen Ländern das allgemeine Sinken der Religiosität immer zugleich auch mit einer Erschlaffung des moralischen Lebens verknüpft war, so verdankt Deutschland es Kant, daß dies hier nicht geschah.

So steht Kant an der Wende des Jahrhunderts als der erste deutsche Philosoph, der durch sein erhabenes Erziehungsideal mitgeholfen hat, die Erziehung der Nation in neue Bahnen zu leiten, und der durch seine praktische Philosophie mächtig auf die sittliche Erziehung des deutschen Volkes eingewirkt hat.

§ 47.

Johann Gottlieb Fichte.

Zwar hat Johann Gottl. Fichte, der am Eingang der neuen Entwicklung steht, selbst noch nichts Bedeutendes dafür geleistet, aber er war doch der Herold, der mit kraftvoller Stimme auf Pestalozzi als den Bahnbrecher der neuen Pädagogik hinwies und einem größeren Hörerkreis ans Herz legte, was von

der neuen Pädagogik für das ganze deutsche Volk zu erwarten sei. Ihm war es zur Überzeugung geworden, daß eine sittliche Regeneration des deutschen Volkes nur möglich sei durch eine auf richtige Grundlagen aufgebaute Volkserziehung. Soviel Sonderbares und Unausführbares daher auch seine eignen Gedanken über die Gestaltung des Erziehungswesens zeigen, so bleibt er doch der Prophet dessen, was da kommen sollte, und darum hat er auch seine Stelle in der Geschichte der Pädagogik.

Fichte war der Sohn eines armen Bandwebers in Rammenau in Sachsen. Als der talentvolle Knabe vor dem Freih. von Miltiz eine eben gehörte Predigt des Pastors fast wörtlich wiederholen konnte, sorgte dieser für seine Schulung auf der Fürstenschule zu Pforta. Dann studierte er in Jena, mußte aber vor Beendigung der Studien 1788 eine Hauslehrerstelle in Zürich annehmen. Die Kantsche Philosophie, die er dann studierte, machte einen durchschlagenden Eindruck auf ihn und veränderte sein ganzes Gedankenleben. Sie ergriff ihn so persönlich, daß er später erklärte: „Was für eine Philosophie man wählt, hängt davon ab, was man für ein Mensch ist." 1791 schrieb er ganz im Kantschen Sinne seinen „Versuch einer Kritik aller Offenbarung", wodurch er in die erste Reihe unter den Philosophen trat. 1794 wurde er Professor in Jena, erhielt aber schon 1799 wegen angeblichem Atheismus seinen Abschied und ging nach Berlin. Hier hielt er im Winter 1807—8 im Akademie-Gebäude vor einem auserlesenen Kreis von Gebildeten seine berühmten „Reden an die deutsche Nation", in denen er auch seine pädagogischen Ansichten darlegte. Zur Gründung der Universität Berlin wurde auch sein Gutachten eingeholt, auch war er der erste von den Professoren selbst gewählte Rektor der Universität. Im Jahre 1814 erlag er einem Nervenfieber, das seine Frau aus der Krankenpflege in den Militärlazaretten ins Haus gebracht hatte.

Mitten im Kreis jener ausgezeichneten Männer stehend, die in jenen Jahren in Berlin an der geistigen, politischen und militärischen Wiederaufrichtung Preußens arbeiteten, hielt Fichte, oft vom Trommelgerassel der vorüberziehenden französischen Truppen unterbrochen, seine Reden, in denen er den moralischen

Niedergang der deutschen Nation zeichnete und die Heilmittel darzulegen suchte, durch welche nach seiner Ansicht eine Wiedergeburt und Erneuerung zuerst des deutschen und dadurch des europäischen Geistes könne herbeigeführt werden. Fichte hält das ganze Menschengeschlecht dem moralischen Untergange verfallen. Es ist das Zeitalter der vollendeten Sündhaftigkeit und der eingewurzelten Selbstsucht. Was wir bedürfen, ist eine neue Volkserziehung nach einem planmäßigen durchgängig auf den Zweck der sittlichen Wiedergeburt gerichteten System. Die neue Erziehung kann von keinem andern Volke ausgehen als vom deutschen. „Deutschheit" ist für Fichte das Vermögen sittlicher und politischer Wiederherstellung. Die Deutschen sind nämlich ein Urvolk, ihre Sprache ist eine Ursprache; die Deutschen sind „das Volk schlechtweg" im Gegensatz mit andern von ihm abgerissenen Stämmen. Wenn dieses Volk zugrunde geht, so ist die Menschheit verloren. Die sittliche Erneuerung ist eine Weltaufgabe, nur lösbar durch einen gänzlichen Umschwung des Menschengeschlechtes von innen heraus. Diese Aufgabe ist eine deutsche Volksaufgabe. Ziel ist Bildung eines festen, unfehlbar guten Willens im Menschen. Daher muß die Erziehung planmäßig und methodisch sein. Zur Lauterkeit der Gesinnung gehört aber Klarheit des Denkens. Daher durch Klarheit der Erkenntnis zur Reinheit des Willens.

Der Anknüpfungspunkt für eine solche planmäßige und methodische Erziehung ist schon gegeben. Die Kunst, die Anschauung der Zöglinge zu leiten, hat Pestalozzi entdeckt. Da liegen die Keime für das neue System der Erziehung. Pestalozzis Gedanke ist unendlich mehr und größer als Pestalozzi selbst; wie denn jedes wahrhaft genialen Gedankens Verhältnis zu seinem scheinbaren Urheber dasselbe ist. Pestalozzi suchte ein Hilfsmittel für das arme, verwahrloste Volk und fand das einzige Hilfsmittel für die ganze Menschheit. Seine Erfindung in ihrer ganzen Ausdehnung hebt allen Unterschied zwischen dem Volk und einem gebildeten Stande auf; er gibt Nationalerziehung, die im Stande wäre, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlecht aus der Tiefe seines dermaligen Elends emporzuhelfen. So preist Fichte in über-

schwänglichen Worten die Tragweite der Pestalozzischen Gedanken und Prinzipien.

Er selbst denkt sich die Ausführung der neuen Erziehung in folgender Weise. Zur Sittlichkeit erziehen, heißt den sittlichen Grundtrieb zur Geltung bringen, damit er herrschende Triebfeder der Handlung werde. Dazu ist Unterwerfung unter das Gesetz notwendig, aus der die freiwillige Hingebung hervorgeht. Es gibt nur ein Gesetz, dem unbedingt zu gehorchen ist: es ist der sittliche Gesamtzweck der Menschheit; anschaulich ausgedrückt: die sittliche Gemeinschaft. Daher müssen Zöglinge ein pädagogisch geordnetes Gemeinwesen bilden, wo jeder als Glied des Ganzen sich fühlen und dessen Gesetzen gehorchen lernt, für die Gesamtzwecke arbeiten und so zur Erfüllung nationaler und weltbürgerlicher Pflichten reifen kann. Die Zöglinge müssen also „aus dem verpesteten Dunstkreise" des bisherigen Lebens herausgenommen werden. Sie müssen einer Gesellschaft sittlich hochstehender Männer anvertraut und dürfen nicht mehr in die unsre zurückgelassen werden, bis sie unser Verderben gehörig verabscheuen gelernt haben und vor aller Ansteckung dadurch gehörig gesichert sind. Ein abgeschlossener und abgesonderter Erziehungsstaat ist also erforderlich, der Lernen und Arbeiten vereinigt. Wenn die Eltern ihre Kinder dazu nicht hergeben wollen, so solle man die armen, verwaisten dazu nehmen und Lehrer aus Pestalozzis Schule dafür anstellen. Es sei aber Pflicht des Staates, solchen Erziehungsstaat einzurichten.

Das Gutachten, das die Regierung von Fichte über die Einrichtung einer Universität forderte, legte er nieder in der Schrift: „Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt" 1807. Die Universität sollte ein nationalpädagogisches Institut werden, und dies stimmte ganz mit den Plänen Fichtes, die auch auf Nationalerziehung gingen. Nach ihm sollte nun aber die Universität in erster Linie eine Pflanzschule künftiger Universitätslehrer sein, ein Professorenseminar. Dabei waren nun aber seine Vorschläge so eigenartig und unpraktisch, daß die Regierung sich lieber an die maßvollen Vorschläge Schleiermachers hielt.

Fichtes Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik be-

steht neben dem, daß er der Herold der pestalozzischen Pädagogik im Norden Deutschlands war, darin, daß er an die Stelle des unbestimmten Bildungsideals der Philanthropisten und Humanisten, das „Menschenbildung" zum Inhalte hatte, in kräftiger Weise die Nationalbildung, das heißt die Erziehung zum Glied der National- und Volksgemeinschaft, betonte. Fichte war überzeugt, daß die Nationalität und der Nationalcharakter nichts Zufälliges und Unwesentliches am Individuum sind, sondern den innersten Kern desselben bilden. Deshalb sah er im deutschen Volkscharakter etwas Ursprüngliches und an sich Wertvolles, das wahre und höchste Erziehungsziel. Die Menschlichkeit gipfelte ihm sogar in der Deutschheit. Es war eben eine Eigentümlichkeit Fichtes, alle seine Gedanken bis ins Bizarre zu übertreiben.

§ 48.

Friedrich Schleiermacher.

Neben Kant und Fichte ist es um die Wende des Jahrhunderts Friedrich Schleiermacher, der mächtig und weitreichend den deutschen Geist beeinflußt und befruchtet hat. In erster Linie und aus tiefster Gemütsneigung Theologe, hat er die deutsche Theologie in ganz neue Bahnen geleitet, welche die größten und einschneidendsten Veränderungen nicht bloß in dieser Wissenschaft, sondern auch im ganzen religiösen und kirchlichen Leben hervorriefen. Die Theologie des XIX. Jahrhunderts trägt das sowohl kritische als auch positive Gepräge, das Schleiermacher ihr aufdrückte. Die überaus folgereiche und frisches Leben schaffende kirchliche Union zwischen Lutheranern und Reformierten in Preußen ist Schleiermachers Werk. Aber auch auf dem Gebiet der Pädagogik hat er theoretisch und praktisch eine fruchtbare Wirksamkeit ausgeübt. Praktisch bewies er seine Einsicht in die Bedürfnisse der Zeit und des höheren Bildungswesens bei der Gründung der Universität Berlin, deren Statuten den Schleiermacherschen Geist atmen, und theoretisch hat er in seinen Vorlesungen über Pädagogik eine Reihe maßgebender Gedanken ausgesprochen, die erst Jahrzehnte später ihre Verwirklichung fanden. Seine scharfe und klare Erkenntnis der treibenden Kräfte der Zeit

ließ ihn mit sicherem Blick die Bedürfnisse der Zukunft voraussehen und zeigte ihm die richtigen Mittel und Wege, um ihnen gerecht zu werden. Er zählt daher mit Recht zu den bedeutendsten Pädagogen des beginnenden Jahrhunderts.

Friedrich Schleiermacher, geb. 1768 zu Breslau, stammte väterlicher- und mütterlicherseits aus Pfarrfamilien. Vom 15. Jahre an erhielt er seine Bildung in der Brüdergemeinde, zuerst im Pädagogium zu Niesky, dann im Seminar zu Barby. Obwohl sein kritisch und weit angelegter Geist sich durch die engen Schranken der Herrnhutischen Frömmigkeit beengt fühlte, sodaß er 1787 aus der Anstalt austrat, so empfing er doch daselbst tiefe religiöse Eindrücke, deren Kraft sich zeitlebens geltend machte in der innerlichen Frömmigkeit, durch die er, wie er später dankbar bekannte, durch die Stürme des Skeptizismus gerettet und erhalten wurde. Nachdem er in Halle Theologie studiert hatte, bestand er 1790 in Berlin das theologische Examen und nahm dann beim Grafen Dohna auf Schlobitten eine Hauslehrerstelle an, die ihm zur Schule feiner Sitten und edler Lebensart wurde. 1796 trat er die Stelle als Prediger an der Charité zu Berlin an. Hier wurde er in den großen literarischen und geselligen Kreis der Romantiker hineingezogen und befreundete sich enge mit Friedrich Schlegel. Schon 1799 ließ er sein Erstlingswerk, die berühmten „Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern" erscheinen. Ihnen folgten die „Monologe" 1800. Als er aber im selben Jahr seine „Vertrauten Briefe über Fr. Schlegels Lucinde" veröffentlichte, wurde er, um ihn dieser Gesellschaft zu entziehen, als Hofprediger nach Stolpe versetzt. Von 1804 bis 1807 war er dann Professor der Theologie in Halle. Von 1807 aber bis zu seinem Tode wurde Berlin die Stätte seiner mannigfachen Wirksamkeit. 1809 wurde er Prediger an der Dreifaltigkeitskirche und Mitglied der wissenschaftlichen Deputation, der Unterrichtssektion, der Kommission für Errichtung einer Universität, seit 1810 war er auch Professor der Universität und Mitglied der Akademie der Wissenschaften; seit 1814 Sekretär ihrer philosophischen Klasse. Sein bedeutendstes Werk ist „Der christliche Glaube" 1821. Dieses Werk inaugurierte eine ganz neue Epoche der deutschen Theologie, welche da-

durch eine vollständige Umgestaltung erlitt. Im Jahre 1834 starb er im 66. Lebensjahre. In der großen Menge seiner Schüler blieben seine Gedanken noch lange wirksam.

Ueber Pädagogik hat Schleiermacher dreimal Vorlesungen gehalten, in den Jahren 1813, 1820 und 1826. Die Nachschriften seiner Schüler, ergänzt durch die Aufzeichnungen Schleiermachers selbst, sind erst nach seinem Tode veröffentlicht worden von Platz.

1. Schleiermachers Bildungsideal.

Schleiermachers Bildungsideal unterscheidet sich wesentlich von dem seiner Zeitgenossen. Von Rousseau her war das Humanitätsideal allgemein herrschend geworden. Es bedeutete die Entwicklung aller menschlichen Kräfte zur vollkommnen Verwirklichung des Menschenideals. Dabei war der Mensch allgemein und schlechthin als Vernunftwesen gemeint, das sich durch seine Geistesanlagen über die Tierwelt zu erheben vermag. Pestalozzi wandte dies Ideal auf die Volkserziehung an, indem er die rohe Welt der Bauern und Arbeiter, der Armen und Unterdrückten zu höherer, wirklich menschlicher Sittlichkeit und zu einem menschenwürdigen Dasein und Leben erziehen wollte. Menschsein war der damaligen Zeit und ihm identisch mit Vernünftigkeit, Sittlichkeit, Frömmigkeit. Dieses Ideal hatte durchweg einen kosmopolitischen Untergrund, denn dabei wurde vom Volkstum, von Nationalität und vom Staat, überhaupt von der bürgerlichen Gesellschaft gänzlich abstrahiert. Rousseau hatte ja aufs bestimmteste erklärt, er wolle nicht Bürger, sondern Menschen erziehen. Er war der Meinung, das Allgemeine, Abstrakte, Ideelle sei auch in der Wirklichkeit das Erste und Früheste, das Natürlichste, und er hat ganz Europa mit diesem seinem abstrakten, kosmopolitischen Idealismus zu begeistern gewußt. Den Neuhumanisten freilich genügte diese abstrakte Humanität durchaus nicht. Sie glaubten das Menschheitsideal bereits in schönster und unübertrefflicher Weise durch die Griechen und Römer verwirklicht. Diese wurden ihnen das ideale und doch zugleich konkrete Muster feiner, edler, vernünftiger Lebensart, Bildung und Gesittung. Sie führten dies humanistisch-klassische Bildungsideal für die höhern Stände

des Volkes in die Gymnasien ein. Aber es gelang ihnen nur, dieses Bildungsideal zur Geltung zu bringen, indem sie doch auch nur das Altertum idealisierten und die häßlichen und niedrigen Seiten des griechisch-römischen Lebens gänzlich ignorierten oder für unwesentlich erklärten. Der hochgebildete, aber besonnene, die konkrete Wirklichkeit klar durchschauende und in ihrer durchschlagenden Bedeutung würdigende Schleiermacher schlug einen ganz andern Weg ein und gelangte zu einem ganz andern Bildungsideal, das nicht abstrakt idealistischer Natur, sondern konkret, praktisch, auf das wirkliche Leben gegründet und für dasselbe brauchbar war. Das landläufige Humanitätsideal läßt er in seiner Pädagogik gänzlich bei seite. Denn ihm sind Menschheit und Humanität ganz konkrete, in bestimmten Formen sich darstellende Dinge des Lebens. Obgleich ein tiefer Kenner des klassischen Altertums, der uns die beste Übersetzung der Werke Platos geliefert hat, läßt er sich doch so wenig vom anachronistischen Neuhumanismus bezaubern, wie vom kosmopolitischen Menschentum. Er ist der erste, der das Humanitätsideal in seinen beiden Formen überwunden und der Erziehung konkretere Ziele gewiesen hat. Er hat sich einmal den Propheten einer zukünftigen, besseren Welt genannt; wenn irgendwie, bestätigt sich dieses Wort durch die Aufstellung eines neuen, für die Zukunft maßgebenden Bildungsideals.

Jeder Mensch ist nach Schleiermacher „eine eigne Art der Menschheit, in eigner Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und alles wirklich werde in der Fülle des Raums und der Zeit, was irgend verschiedenes aus ihrem Schoß hervorgehen kann"; jeder ist „ein einzeln gewolltes, also auserlesenes Werk der Gottheit." Die „Eigentümlichkeit" eines jeden beruht auf dem Überwiegen von Rezeptivität und Spontaneität, dem Unterschied der Temperamente, der Talente und Anlagen. Aber er wird auch zugleich in ein eigenartiges Volkstum und Staatswesen, in eine besondre Familie und Kirche und Sprachgemeinschaft hineingeboren, in deren Eigentümlichkeiten er hineinwächst und die ihn beeinflussen. Das Ende der Erziehung soll nun „die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen" sein, aber

„in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört." Die Erziehung „muß daher auf alle Keime gerichtet sein", um allem, was ethisch angesehen eine Unvollkommenheit ist, entgegenzuwirken, sobald es sich zeigt." Dagegen „alles, was in der menschlichen Natur nicht böse ist, das soll auch in derselben vorhanden sein", dem darf nicht entgegengewirkt, das soll unterstützt und gefördert werden. „Denn die ganze Mannigfaltigkeit der Erscheinungen soll sich im Gebiet der menschlichen Natur entfalten." Schleiermachers Erziehungsziel ist also nicht „der Mensch" schlechthin, sondern der „eigentümliche Mensch" mit allen seinen individuellen Anlagen und Talenten und seiner eigenartigen Natur als individuelles Produkt der Natur und Gottheit. Der Begriff „Mensch" oder „Menschheit" ist für Schleiermacher nur ein Abstraktum unsres Denkens; in der Wirklichkeit gibt es nur und soll es nur „eigentümliche Menschen" geben, jeder in seiner eignen Art. Der Begriff „Mensch" drückt das allen Menschen Gleiche aus; zum „Menschen" erziehen hieße also, alle Menschen gleichmachen. Nach Schleiermacher soll aber „jeder Mensch eine eigne Art der Menschheit in eigner Mischung ihrer Elemente" darstellen. Damit ist das abstrakte Humanitätsideal Rousseaus überwunden und die Entfaltung der konkreten Individualität der Menschen zum Ideal gesetzt: die Individualität, sofern sie nicht der Idee des Guten sich entgegensetzt. Freilich hatte Rousseau es im Grunde auch so gemeint, wenn er die stete Berücksichtigung der Individualität Emiles gebot; aber dies liegt nicht ausgesprochen in dem Satz, daß der Mensch zum Menschen müsse erzogen werden, denn „Mensch" bezeichnet das allen Gleiche, Allgemeine, und vielfach wurde Rousseaus Ideal auch nur so verstanden.

Schleiermacher betont aber ganz besonders, daß die gute Eigentümlichkeit nicht bloß berücksichtigt und nicht unterdrückt werden dürfe, sondern daß gerade darauf sich vorzüglich die unterstützende, fördernde, entfaltende Tätigkeit des Erziehers zu richten habe, was mehr ist als das bloße Gewährenlassen.

Neben das individuelle Moment der Erziehung tritt dann aber mit demselben Recht das universelle. Aber auch unter dem Universellen versteht Schleiermacher wieder kein abstrakt

Allgemeines, sondern die konkreten Institutionen der Familie, der Kirche, des Staates, der Gesellschaft und Wissenschaft oder Sprachgemeinschaft. Das Individuum ist so zu erziehen, daß es in die universellen Lebensformen der Menschheit zunächst als ein tüchtiges Glied hineinpaßt, dann aber auch sie weiter zu fördern imstande ist. „Das Ziel der Pädagogik ist, daß jede Generation nach vollendeter Erziehung den Trieb und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern." Wollten die Philanthropisten „Weltbürger" erziehen, so hat Schleiermacher dieser phantastischen Idee eines allgemeinen, weltbürgerlichen Menschentums ein Ende gemacht und dem deutschen Volk es eingeschärft, daß die Menschheit nur gefördert wird, wenn jeder befähigt ist, als tüchtiges Glied in seiner Familie, seinem Staatswesen, seiner Kirche und seiner Gesellschaft zu leben und zu wirken. Damit hat Schleiermacher dem deutschen Volk die konkreten Aufgaben für seine Erziehung und Bildung vor Augen gestellt, die das aus seiner Zerspaltung und Erniedrigung sich erhebende Deutschland zu lösen am nötigsten hatte. Dem philanthropistischen Ideal des XVIII. Jahrhunderts klebte etwas Schwärmerisches an. Es ist Schleiermachers Verdienst, das XIX. Jahrhundert davon befreit und auf seine nüchternen und praktischen Aufgaben auch in der Erziehung hingewiesen zu haben.

Freilich wenn Schleiermacher Staat und Kirche, Gesellschaft und Sprachgemeinschaft (Wissenschaft) als die Lebensformen hinstellte, in welche der Mensch von Natur hineingeboren werde und an deren Mitarbeit die Erziehung ihn befähigen solle, so hat vorerst nur der Staat den Vorteil davon gehabt. Sobald er die höheren Kulturaufgaben in seine Hand nahm, drang er auch immer stärker darauf, daß die Jugend für den Staat und das Staatsleben zu erziehen sei; und am Ende des Jahrhunderts hatte er es auch dazu gebracht, daß alle Schulen den Staatsinteressen vollkommen dienstbar geworden sind und die staatlichen Berechtigungen das ganze Schulwesen beherrschten. Diese Einseitigkeit des Erziehungswesens war durchaus nicht Schleiermachers Ideal. Ihm ist die Kirche ganz gleichberechtigt mit dem Staate, weil die religiöse Gemeinschaft ihm auch

eine wesentliche Form des Menschenlebens ist und die Darstellung des Göttlichen in der Welt durch die Menschen ihm die höchste Aufgabe und Bestimmung des Menschen erscheint. Ihm steht fest, daß die ganze sittliche Erziehung der Menschen Aufgabe der religiös-kirchlichen Gemeinschaft ist, deren vorzüglichstem Gliede, der christlichen Familie, die religiöse Unterweisung der Jugend soll anvertraut sein.

Darin stimmt Schleiermacher ganz mit Pestalozzi überein, daß der religiöse Unterricht der christlichen Familie zu überlassen sei, und daß die staatliche Schule nur das Historische der Religion zu lehren habe. Denn wie Pestalozzi, so hielt auch Schleiermacher die Kirche in ihrem damaligen Bestand nicht für imstande, einen wirksamen religiösen Unterricht zu erteilen. Aber mit Pestalozzi betonte auch Schleiermacher, daß eben die christliche Familie die geeignete Stätte sei, die Jugend zur Teilnahme am kirchlichen Leben zu erziehen und ihr die rechte religiöse Gesinnung einzupflanzen. Denn ohne lebendige Religiosität und ohne reges kirchliches Leben schien ihm das ganze Menschenleben mangelhaft und ungenügend. Möchte das XX. Jahrhundert dem Schleiermacherschen Bildungsideal nach dieser Richtung hin näher kommen als das vergangene!

Wie sehr aber Schleiermacher alle wirklichen Verhältnisse des Lebens in Betracht zieht, zeigt sich in der Untersuchung der Frage, ob alle Menschen zu gleichmäßiger Teilnahme am Staatsleben zu erziehen seien, oder ob man die niedern Stände des Volkes von der Staatsleitung völlig auszuschließen und darnach auch ihre Erziehung einzurichten habe. Diese Frage war für die neuorganisierten deutschen Staaten eine hochwichtige. Wir haben früher gesehen (S. 135 bis 137), welche Stelle der Adel im XVII. Jahrhundert sich errang. Er wurde der regierende Stand und blieb es, bis die französische Revolution ihn in Frankreich abschaffte. Die Folgen davon waren auch in Deutschland zu spüren, indem nach dem Zusammenbruch Preußens der neue, preußische Staat zahlreiche Bürgerliche in hohe Beamtenstellen vorrücken ließ, wenn auch manche davon, um die höchsten Staatsämter verwalten zu können, geadelt wurden. Die Frage war, ob der Adel die

alleinige Berechtigung zur Staatsleitung behalten solle; ob der Adel Bedingung zur Staatsleitung und zum Verkehr mit den Fürsten bleiben solle oder nicht. Nicht nur Leibniz in Hannover wurde geadelt, sondern auch Goethe und Schiller hatten erst geadelt werden müssen, um am weimarischen Hofe Zugang zu erhalten. Sollte das XIX. Jahrhundert die Kluft zwischen Adel und Bürgertum wieder befestigen, nachdem die Neuordnung des Staates und das Bedürfnis nach tüchtigen Männern in der Zeit der Not schon das Prinzip der Trennung durchbrochen hatte? Auch bei der Neuordnung des Schul- und Bildungswesens mußte diese Frage in Betracht kommen.

Schleiermacher kleidet die heikle Frage in die Formel: Sind die Menschen inbezug auf die universelle und individuelle Richtung der Erziehung gleich oder ungleich? Die Beantwortung der Frage beweist seinen weisen und vorsichtig die konkrete Lage der Sache erwägenden Sinn. Nach Schleiermacher beruht in Deutschland der Unterschied zwischen Regierenden und Regierten weder auf einem Rassenunterschied noch auf sonstigen allzuschweren Unterschieden der natürlichen Anlage und Begabung, auch sind die Regierten nie in völliger Knechtschaft den Regierenden unterworfen gewesen, darum soll der Unterschied weder für alle Zukunft festgelegt, noch gewaltsam aufgehoben werden, wohl aber soll durch Erziehung des Volks zu feinerer und edler Gesittung darauf hingearbeitet werden, daß der Unterschied allmählig schwinde. Erziehung, Bildung und Wissenschaft sind die einzigen Mittel des Ausgleichs. Schleiermachers Bestimmungen sind wichtig: „Die Erziehung soll in Beziehung der zu Erziehenden der innern Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hilfe kommen; aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußern Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, insofern sie charakterisiert sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll." „Denn es wäre frevelhaft, die Erziehung so zu ordnen, daß die Ungleichheit absichtlich und gewaltsam festgehalten wird auf dem Punkte, auf welchem sie steht."

Deswegen stimmt Schleiermacher auch für eine gemeinsame

Elementarbildung der Kinder aller Stände. „In dem Grade, als das häusliche Leben sich sittlicher gestaltet und die häusliche Erziehung sorgsamer wird, wird die Volksbildung im ganzen auch sich steigern." Das XIX. Jahrhundert hat alle diese Forderungen Schleiermachers zu verwirklichen gesucht. Aber es ist kein Wunder, daß durch dieses Volksbildungsideal Schleiermacher den damals Regierenden verdächtig wurde, und daß sie, die den preußischen Staat zu einem bloßen Polizeistaat zu degradieren bestrebt waren, auch gegen Schleiermacher wegen Demagogie eine mehrjährige Untersuchung mit Polizeiaufsicht eröffneten, die erst im Jahre 1823 ihr Ende fand.

2. Schleiermachers Pädagogik.

Auch Schleiermacher gründet die Erziehung auf Psychologie und Ethik; die erstere zeigt, wie das Kind in der Erziehung geführt wird; die andre, was das Ziel der Erziehung ist. Die Richtigkeit der Erziehung hängt ab von der richtigen Erkenntnis der Eigentümlichkeit (Individualität) des Kindes. Alles, was an ihm der Idee des Guten zuwider ist, muß möglichst bald unterdrückt, die guten Eigentümlichkeiten müssen möglichst gefördert werden. Die Erziehung hat aber ein universelles und ein individuelles Ziel. Die Ausbildung für die sittlichen Gemeinschaften und die der Eigentümlichkeiten muß völlig harmonisch geschehen. Das Ende der Erziehung tritt ein, wenn die Selbsttätigkeit der Jugend größer ist, als die Einwirkung der Erwachsenen, und sobald sie durch Einsicht und Tugend zum Eintritt in eine Lebensstellung befähigt ist. Die öffentliche Erziehung in Schulen hat den Vorzug vor der Hofmeistererziehung, weil dort ein sicherer Fortschritt, Gemeingeist, Rechtsgefühl und Selbständigkeit besser erzielt wird. Schon jetzt besuchen viel mehr Kinder aus den vornehmen Ständen die öffentlichen Schulen als vor fünfzig Jahren. Dies wird bei fortschreitender besserer häuslicher Erziehung des Volkes immer mehr geschehen ohne Schaden der Gesittung und Sittlichkeit.

Hat es die Ausbildung der Individualität mit der Entwicklung der Spontaneität zu tun, so muß das individuelle Bewußtsein doch in steter Beziehung zum Gesamtbewußtsein

stehen als Korrektiv gegen die Einseitigkeiten des Temperaments und Naturells. Je mehr aber die Einzelnen ihre Eigenart steigern, umsomehr bildet sich auch die nationale Eigentümlichkeit, der Nationalcharakter, wobei doch der persönlichen Freiheit möglichster Spielraum gelassen wird. Zur Volkserziehung müssen Familie und Staat gemeinsam wirken.

Die Erziehung zerfällt in drei Stufen: 1. die häusliche, 2. die öffentlich niedere und 3. die öffentlich höhere.

Was den Geschlechtsunterschied anlangt, so können auf der Elementarstufe Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden; doch sollen die Knaben nicht mädchenhaft, die Mädchen nicht knabenhaft erzogen werden. Später erfordert die Bestimmung des Weibes für Haus und Familie besondre Erziehung. Die Frau soll so viel jedoch lernen, daß sie zur Verbesserung ihrer sozialen Stellung und zur Einwirkung auf die künftige Generation tüchtig wird; daher bedarf sie doch auch einer höheren Bildung. Die eigentlichen abstrakten Wissenschaften sollen dem Weibe fremd bleiben. Mathematik z. B. verwischt den weiblichen Charakter. Ihre Bildung soll soweit reichen, daß sie Interesse und Verständnis für des Mannes geistige Arbeit hat.

Die Erziehung muß fortwährend beides zugleich sein, unterstützend das Gute, entgegenwirkend dem Bösen, wozu auch das Behüten gehört, das jedoch das Gewährenlassen nicht ausschließt. Denn die Erziehung zielt auf Selbständigkeit der Einsicht und Tugend; es wäre also Unwissenheit, am Ende der Erziehung das Böse nicht zu kennen, und Schwäche, davon verleitet zu werden. Im Anfang ist der Wille bloßer Instinkt, dann entwickelt er sich, um schließlich ein Kontinuum bestimmter Lebensrichtung zu werden. In seiner Innerlichkeit ist er dann Gesinnung und bedarf zu seiner Äußerung in Willensakten der Fertigkeit. Die Erziehung hat die gute Gesinnung zu fördern, die schlechte zu unterdrücken und durch gute zu ersetzen. Damit nicht schlechte Neigungen und Gewohnheiten entstehen, sind die bösen Willensakte zurückzudrängen. Mittel dazu sind Mißbilligung und Strafen. Es dürfen sich keine schlimmen, unsittlichen Fertigkeiten bilden, wodurch auch dem gemeinsamen Leben Schaden erwächst.

Die Strafe muß in Zucht übergehen und diese in unterstützende Tätigkeit des Guten. Die Zucht geht auf Unterwerfung der sinnlichen Triebe unter die vernünftige Einsicht, also auf Selbstbeherrschung. Sie regt die Kinder an, sich der Kraft ihres Willens bewußt zu werden, und wendet sich darum an das Freiheitsgefühl des Kindes. Strafen sind als Erziehungsmittel eigentlich nur zu entschuldigen. Im ersten Lebensalter sind Strafen, die Schmerz verursachen, heilsam. Das Kind unterläßt dann instinktartig alles, worauf Schmerz folgt. Später wird durch körperliche Strafen nur die Feigherzigkeit großgezogen. Beschämung muß an ihre Stelle treten.

Wenn Schleiermacher bei den Fertigkeiten sich gegen Pestalozzis Methode des Mechanisierens des Unterrichts erklärt und davon eine Ertötung des Geistes befürchtet, so hat das sicherlich seinen Grund in der verkehrten Praxis vieler Pestalozzianer, welche Pestalozzis Gedanken gänzlich mißverstehend vielfach den Unterricht in mechanischen, geisttötenden Drill verwandelten, während doch Pestalozzi ursprünglich unter der Mechanisierung des Unterrichts die Anpassung des Lehrens und Lernens an den natürlichen, psycho-physischen Mechanismus des menschlichen Geistes gemeint hatte. Allerdings ist es zu beklagen, daß Pestalozzi selber in der Praxis sich von seinen kleingeistigen Gehilfen in eine mechanische Auffassung des Lernens und Einübens hineindrängen ließ, welche den Widerspruch aller Einsichtigen herausforderte.

Die erste Periode der Erziehung ist rein häusliche Familienerziehung. Haben die Eltern ein Herz voll Liebe, so macht sich die leibliche und geistige Erziehung des Kindes von selbst. Gestaltet sich das Familienleben sittlich, so entwickelt sich eine Gemeinschaft der Liebe zwischen dem Kinde und allen Familiengliedern, deren Zentrum die Mutterliebe ist. Sie sucht das Schöne und Göttliche im Kinde auf in allen seinen Bewegungen, und so erwächst auch im Kinde eine gemeinsame Liebe als Grundlage aller Gesinnung und des ganzen sittlichen Daseins. Dazu kommen dann Vorsichtsmaßregeln, welche eine verkehrte Entwicklung des leiblichen und geistigen Lebens verhindern sollen, wie z. B. daß alle Schreck oder Furcht erregenden Eindrücke zu vermeiden sind.

Bei der Sprachentwicklung erklärt sich Schleiermacher gegen das frühzeitige Erlernen einer Fremdsprache, weil des Kindes Vorstellungen dadurch verwirrt werden und die Eltern es meist nur tun, um die Standesungleichheit festzuhalten und fortzupflanzen. Die religiöse Gesinnung zu bilden ist aber die ganz besondre Aufgabe der Familienerziehung. Frömmigkeit für lehrbar zu halten, wäre abgeschmackt. Für die religiöse Bildung gibt es kein Mittel als das, daß die Religion sich in der Familie frei äußere und den einzelnen im selben Kreise ergreife. Die frommen Gemütszustände der Eltern gehen von selbst auch auf das Kind über. Das Kind hat ein Verlangen nach höherem Leben; dem muß die Mutter entgegenkommen, indem sie ihm Liebe zu Gott und dem Erlöser einpflanzt, es auf den höheren Beistand zur Überwindung der Sünde hinweist und es auf Gottes väterliche Fürsorge vertrauen lehrt. Dies legte Schleiermacher besonders in seinen drei Hausstandspredigten über Kindererziehung dar.

Die zweite Periode der Erziehung ist die öffentliche der Schule. Die erste und unterste Stufe im Schulorganismus bildet die Volksschule. Sie muß Einsicht und Willen der Schüler so bilden, daß sie ebensowohl in ein mechanisches Gewerbe übergehen können als in die höhern Anstalten. Der Ständeunterschied braucht nicht berücksichtigt zu werden, da der Elementarunterricht für Kinder aller Stände derselbe ist und die Pädagogik sich von allen politischen Parteien fern halten muß. An die Volksschule schließt sich dann eine niedere Bürgerschule für die, welche zwar eine erweiterte Volksbildung wünschen, aber doch möglichst bald ins Geschäftsleben übergehen wollen. Für die andern, welche im höheren Gewerbsleben einen leitenden Einfluß ausüben wollen, ist die höhere Bürgerschule oder Realschule bestimmt. Sie bereitet für Handel, Fabrikation und höhere Gewerbe vor. Muttersprache, Mathematik, Realien und Sprachen sind hier die Unterrichtsgegenstände. Die Angehörigen dieser Stände sind an der Gemeindeleitung beteiligt; aber sie sollen auch ohne Schwierigkeit in die leitende Klasse übergehen können. Weil die verschiedenen Klassen sich immer mehr einander nähern und ineinander übergehen sollen, muß auch demgemäß der Unterricht einge-

richtet werden; der Staat wird seine Verwaltungsbeamten mit Vorteil aus diesen höheren Gewerbe- oder Realschulen nehmen. Die polytechnische Schule ist dann die höchste Stufe dieser Schulart. Bei richtiger Lehrmethode läßt sich auch der Übergang von der Realschule ins Gymnasium unschwer bewerkstelligen.

Das Gymnasium ist die Gelehrtenschule, in der die gebildet werden, welche in Staat und Kirche, in der Wissenschaft und ihrer Mitteilung eine leitende Stellung einnehmen wollen. Schleiermacher ist der Ansicht, daß, wenn man nicht den tatsächlichen Umständen Rechnung tragen müßte, die höhere Realschule und das Gymnasium auf einem gemeinsamen Unterbau, einer höheren Bürgerschule, beruhen könnten, wo die Schüler bis zum 15.—16. Jahre blieben, um sich dann erst für die eine oder andre Schule zu entscheiden. Freilich müßte dann sowohl der höhere Realunterricht, wie der Gymnasialunterricht vereinfacht und in kürzere Form gebracht werden. Eine gemeinsame Schule für die höheren Gewerbtreibenden und für die gelehrten Berufe ist undurchführbar, daher muß die Sonderung in Realschulen und Gymnasien bestehen bleiben.

Schleiermacher tadelt, daß das Übergewicht der klassischen Philologie den Gymnasien das Ansehen von Spezialschulen für Philologen gäbe, und fordert mehr Berücksichtigung der Muttersprache und Realien. Er erkennt klar, daß seine Zeit eine Übergangsperiode sei, die zu einer besseren Lehrmethode gelangen müsse, um eine bessere Schulorganisation vorzubereiten; das beständige Experimentieren müsse aufhören. So hat Schleiermacher schon im zweiten und dritten Dezennium die Richtlinien vorausgezeichnet, welche dann das ganze Jahrhundert hindurch und besonders in den drei letzten Dezennien das Schulwesen eingeschlagen hat.

Öffentliche Prüfungen verwirft Schleiermacher und ist der Ansicht, daß die Zeugnisse der Lehrer genügen sollten, um die Reife des Schülers für die Universität zu konstatieren. Er wünscht, daß die Schule keinen besonderen Anforderungen des Staates nachkommen müsse. Was der Staatsdienst erfordert, gehört nicht in die Schule.

Die Universität repräsentiert die höchste Bildungs-

stufe. Sie hat zur Aufgabe: 1. im allgemeinen den wissenschaftlichen und philosophischen Geist zu wecken, 2. theoretisch die speziellen, positiven Wissenschaften zu lehren und zu ihrem Studium anzuleiten, und 3. auch die praktische Ausbildung in den Berufswissenschaften zu geben, teils in besondern Instituten, teils durch Einführung in die Berufstätigkeit selbst. Es ist ein Mangel, ohne vorherige allgemeine, philosophische und historische Vorbildung gleich mit der speziellen Berufswissenschaft Fachschulen zu beginnen. Dadurch wird nur eine handwerksmäßige Berufspraxis erzielt. Deswegen muß die philosophische Fakultät die Grundlage der Studien bilden. Alle Studierenden sollten das erste Jahr mit Studien in Natur und Geschichte, Sittenlehre und Mathematik, Literatur und Sprachen zubringen. Die drei Fakultäten lehren dann die Spezialwissenschaften in Vorlesungen, Seminarien und Konversatorien.

Schleiermachers Pädagogik ist darum so überaus wichtig, weil ihre Grundsätze nicht abstrakt durch bloße Spekulation aufgestellt worden sind, sondern weil er überall von den bestehenden Verhältnissen ausgehend zuerst die Probleme untersucht, die sich aus den tatsächlichen Umständen ergeben, und dann durch dialektisch-spekulative Erwägungen zu den Grundsätzen gelangt, die für die Zukunft des Erziehungs- und Bildungswesens gelten sollen. Seine Behandlung der Pädagogik ist durchaus dialektisch, überall das Für und Wider nach praktischen und spekulativen Gesichtspunkten überlegend. Und weil es nicht seine Absicht ist, absolut giltige Grundsätze aufzustellen, sondern solche, die unter obwaltenden Umständen sich als das Zutreffende und Passende ergeben, was die Vernunft am meisten anrät, darum eben sind gerade seine Ansichten gleichsam das Programm der nachfolgenden Entwicklung des Schulwesens geworden bis in die Gegenwart hinein. So ist die Schleiermachersche Pädagogik bis heute noch wirksam.

§ 49.

Friedr. Ed. Beneke.

Obwohl Herbart bedeutend früher geboren ist und früher in die Öffentlichkeit trat, hat Beneke doch seine Stelle vor Herbart, denn Benekes Einfluß, so bedeutend er war, wurde

doch weit durch den Herbarts und seiner Schule übertroffen, ja gänzlich dadurch in den Hintergrund gedrängt.

Fr. Ed. Beneke wurde 1798 in Berlin geboren; mit 15 Jahren schon konnte der frühreife Knabe das Gymnasium verlassen und machte als Freiwilliger die Freiheitskriege mit; dann widmete er sich wieder den Studien, 1816 in Halle, 1817 in Berlin, wo Schleiermacher ihn stark beeinflußte. Während einer Predigt desselben faßte er den Entschluß, sich ganz der Philosophie zu widmen. Im Jahre 1820 trat der Zweiundzwanzigjährige bereits als Privatdozent in Berlin auf. Da der junge Dozent gern gehört wurde und mit Mut und Eifer sich gegen die in Berlin zur Herrschaft gekommene Hegelsche Philosophie wandte und sie als durchaus irreführend verwarf, so wurde ihm dies Auftreten verhängnisvoll. Als er daher 1822 seine „Grundlegung der Physik der Sitten" veröffentlichte, entzog ihm der Kultusminister die venia docendi, wahrscheinlich auf Veranlassung Hegels. Er dozierte nun einige Jahre in Göttingen. 1827 durfte er wieder nach Berlin zurückkehren und wurde 1832 nach Hegels Tod zum Professor ernannt. Obgleich er nun hier eine reiche Tätigkeit entfaltete sowohl als Universitätslehrer, wie auch als fruchtbarer Schriftsteller, so bemächtigte sich seiner doch eine immer mehr zunehmende Melancholie und Hypochondrie; im März 1854 verließ er eines Tages seine Wohnung, ohne wieder heimzukehren. Erst nach einem Jahre fand man seinen Leichnam in einem Kanal der Spree.

Aus seinen zahlreichen Schriften seien nur folgende genannt: 1820 Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens. 1822 Grundlegung zur Physik der Sitten. 1825 Psychologische Skizzen; zweiter Band 1827. 1826 das Verhältnis von Seele und Leib. 1833 Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. Die dritte Auflage ist herausgegeben von Dreßler 1864. 1835 bis 1836 Erziehungs- und Unterrichtslehre 2 Bde.; ebenfalls 3. Auflage von Dreßler 1864. 1845 die neue Psychologie. 1853 Lehrbuch der pragmatischen Psychologie.

Benekes großes Verdienst ist, daß er der Begründer der Psychologie als Erfahrungswissenschaft in Deutschland ist. Die Psychologie soll keine spekulative, metaphysische Wissenschaft sein, sondern, wie die Naturwissenschaft, ganz und gar Sache

der Erfahrung. Die Naturwissenschaften erforschen die Gesetze der äußern Tatsachen, die Psychologie die Gesetze der innern Tatsachen des Bewußtseins; die Forschungsmethode beider Wissenschaften ist dieselbe: Wahrnehmung, Beobachtung, Experiment. So hat Beneke die Anregung gegeben zur Entstehung einer neuen fruchtbaren, auf sicheren Grundlagen beruhenden Psychologie. Während auch Herbart noch seine Psychologie auf einen spekulativen, metaphysischen, unerfahrbaren Seelenbegriff gründet, geht Beneke von den durch unser Selbstbewußtsein wahrgenommenen und verbürgten psychischen Erfahrungstatsachen aus.

Und noch ein zweites Verdienst gebührt Beneke vor Herbart. Dieser verwarf nicht bloß die herkömmliche Lehre von den Seelenvermögen, sondern er leugnete jegliches Vermögen, jegliche angeborne Anlagen, Triebe und Kräfte. Beneke hat besonnener und den Tatsachen entsprechender nur verneint, daß die Seele fix und fertig ausgestattet mit einer bestimmten Anzahl von Kräften und Vermögen ins Dasein trete. Dagegen hat er nicht geleugnet, daß die Seele mit gewissen Grundvermögen begabt sein müsse, wenn sie überhaupt sich soll betätigen können. Denn die Seele ist ein geistiges, sich entfaltendes, entwickelndes, an Kräften und Vermögen wachsendes und zunehmendes Wesen, das auch darin den Naturwesen gleicht. Es ist ein Verdienst Benekes, die Seele als ein sich entwickelndes, wachstümliches Wesen erkannt zu haben, das auf Grund seiner angebornen Urvermögen und Urkräfte sich unzählige neue, höhere und kompliziertere Vermögen und Kräfte erwerben und aneignen kann.

Ein drittes Verdienst hat sich Beneke durch seine empirischen Untersuchungen über das Verhältnis von Seele und Leib erworben. Indem er auch hier von der Erfahrung ausging, ist er der Vorläufer der physiologischen Psychologie.

Nach Beneke besteht das Wesen der Seele aus Grundkräften (Sinnenkräften, Vitalkräften, Muskelkräften), aus denen sich immer neue Kräfte und Vermögen entwickeln, und so entstehen die Vermögen der ausgebildeten Seele. Alle komplizierteren psychischen Vorgänge nämlich sind aus vier Grundprozessen entstanden: 1. Prozeß der Reizaneignung; 2. Prozeß

der Bildung neuer psychischer Elementarkräfte; 3. Prozeß der Ausgleichung oder Übertragung von Reizen und Vermögen; 4. Prozeß der gegenseitigen Anziehung und Verschmelzung gleichartiger Gebilde. Die Urvermögen oder Grundkräfte sind der Aufnahme von Reizen fähig, welche von der Seele angeeignet und festgehalten werden, und von jedem angeeigneten Reiz und jeder Wahrnehmung erhält sich in der Seele eine Spur, durch welche die Wahrnehmung von der Seele reproduziert werden kann. Vereinigen sich mehrere von Wahrnehmungen hinterlassene Spuren nach ihrer Gleichart und fließen sie zusammen, so werden sie Vorstellungen genannt; und wiederholt sich die sinnliche Wahrnehmung an verschiedenen Dingen, so wird sie als den Dingen gemeinschaftlich aufgefaßt, und es entsteht ein Begriff. Alle Begriffe zusammen machen den Verstand aus. Kommt zu einem Begriff eine neue Wahrnehmung, so fließt das Gleichartige von beiden zusammen, und so bildet sich ein Schluß. Die Summe aller Schlüsse ist das Schlußvermögen, die Vernunft. Genügende Reize gewähren deutliche Vorstellungen, und damit entsteht Befriedigung, Lustgefühl; ungenügende oder zu starke erregen Unlust oder Schmerz. Je nach den Reizen und ihren Erregungen entstehen Neigung, Hang, Leidenschaft. Die einzelnen Strebungen fließen nach dem Gesetze der Ähnlichkeit zusammen, reihen sich in Reihen und Gruppen, und so entstehen Wünsche. Die Summe von allem, was die Seele gewollt hat, ist der Wille.

Der Erzieher soll nun die Entwicklung der Grundvermögen zur ausgebildeten Seele, das Werden der Seele vermitteln; er soll den Verstand, den Willen, das Gefühl entstehen machen. Der Erzieher hat dazu zunächst nur das Mittel, sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen im Zögling zu wecken. Diese lassen Spuren in der Seele zurück, und so entwickeln sich die Urvermögen und Kräfte. Der Erzieher muß daher überall von der Anschauung und Erfahrung ausgehen.

Die Heranbildung der Seele geschieht durch Unterricht und Erziehung. Der Unterricht geht hauptsächlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten. Die Erziehung bildet Gemüt und Charakter. Die Unterscheidung von formeller und materieller Bildung ist nichtig, denn jede von einer Einwirkung zurück-

bleibende Spur ist eine Kraft. Die Erziehung fällt in höherem Maße als der Unterricht dem Hause zu. Die Wahl des Lehrstoffes ist durch die Apperzeptionsfähigkeit des Schülers bedingt. Diese modifiziert sich nicht nur nach Alter und Geschlecht, sondern auch nach der Lebenslage der Eltern und dem erziehlichen Einfluß des Hauses; dazu kommt die Individualität des Schülers. Die Sprachen haben nach Beneke den größten didaktischen Wert, dann erst die Mathematik. Wahl und Menge des Lehrstoffs bedingt sich auch durch die Beziehung zu den Aufgaben des praktischen Lebens, ferner durch die Zeit zur genügenden Durcharbeitung und Aneignung. Je rationeller die Lehrstoffe gewählt und zusammengefügt sind, desto sparsamer kann man damit umgehen, ein desto größeres Gebiet läßt sich damit auch durcharbeiten. Dem Schüler soll fortwährend Gelegenheit zur Selbsttätigkeit und zum Selbstfinden z. B. von Sprach- und Naturgesetzen und damit der Antrieb zu freudiger, geistiger Arbeit und eigner Fortentwicklung gegeben werden. Die Erregung geistiger Regsamkeit gilt mehr als Anhäufung großen Wissensstoffes. Die ethische und religiöse Bildung fällt mehr der Erziehung als dem Unterricht zu. Es gilt hier an Empfindungen und Gefühle anzuknüpfen und daraus sittliche Begriffe und Urteile, Grundsätze und Gesinnungen zu erbauen. Das Vorstellen und Wissen von ethischen Forderungen und religiösen Lehren bietet noch keine Gewähr für Aneignung derselben. Diese setzt im Gemüt wurzelnde Empfindung voraus. Im religiösen Unterricht ist es am förderlichsten, wenn sittlich-religiöse Charakterbilder und sittlich-religiöse Literaturerzeugnisse, religiöse Lyrik dargeboten werden. Mit moralischen Räsonnements und Katechisation kann Beneke sich nicht befreunden. Auch den bedingungslosen Gebrauch der Bibel in der Schule verwirft er; für das spezifisch Konfessionelle fehlt beim Schüler noch die Apperzeptionsfähigkeit.

Auf allen Gebieten der Pädagogik erweist sich Beneke als selbständiger Beobachter und feinsinniger Denker mit besonnenem Urteil und praktischem Blick. Daher hat seine Philosophie und Pädagogik um die Mitte des Jahrhunderts reichen Anklang gefunden. Denn als die spekulative Philosophie in Deutschland zusammengebrochen war, und

ein plumper Materialismus sich in der Öffentlichkeit breit machte, ein Materialismus, bei dem keine Pädagogik Existenzberechtigung hatte, da griff die Lehrerwelt mit Begierde nach der Psychologie Benekes, welche die immaterielle und geistige Seele aufrecht hielt und vom Boden der Erfahrung aus eine wissenschaftlich bearbeitete Seelenlehre darbot. Das soll Beneke nicht als kleinstes seiner Verdienste angerechnet werden, daß er in der trüben Zeit des krassesten Materialismus im vierten und fünften Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts mit Nachdruck die immaterielle Geistigkeit der Seele behauptete und auch am Gottesglauben festhielt. Er hat dadurch verhütet, daß auch die Lehrerwelt von der materialistischen Hochflut mitgerissen wurde. Seit dem sechsten Jahrzehnt wurde Benekes Pädagogik fast ganz von der Herbartschen Schule verdrängt, und seine Philosophie und Psychologie wurde von andern Systemen und besonders durch die physiologische Psychologie überholt.

Ein gewandter und für Ausbreitung der Theorien Benekes eifrig tätiger Anhänger war Friedr. Dittes, zugleich ein namhafter Kämpfer für die selbständige Stellung der Schule und der pädagogischen Wissenschaft. 1829 in Sachsen geboren, im Seminar zu Plauen gebildet, studierte er in Leipzig und wurde dann Konrektor in Chemnitz. Seit 1865 war er als Seminardirektor, Landesschulinspektor und Rat in Gotha hervorragend tätig zur Entwicklung und Umgestaltung des gothaischen Schulwesens. 1870 folgte er einem Ruf nach Österreich und führte dort einen heftigen Kampf für die Freiheit der Schule. Als begeisterter Anhänger Benekes griff er aber auch mit scharfer Kritik die Herbart-Zillersche Richtung an. Im Jahre 1881 ließ er sich pensionieren und lebte bis 1896 in Wien als Herausgeber seiner Zeitschrift „Pädagogium". Seine „Schule der Pädagogik", 4. Aufl. 1861, nach Benekeschen Grundsätzen bearbeitet, hat Benekes Ansichten in weiten Kreisen verbreitet.

§ 50.

Joh. Friedr. Herbart.

Unter allen Philosophen gibt es keinen, der mehr und Größeres für die Pädagogik geleistet hätte, als Herbart, und keinen

unter den Pädagogen, dessen Pädagogik strenger und gründlicher auf Philosophie gebaut wäre als die seine. Er hat die Pädagogik zur wirklichen Wissenschaft erhoben, indem er deren Grundsätze systematisch aus Psychologie und Ethik ableitete. Durch ihre streng wissenschaftliche Grundlage und die Geschlossenheit des Systems ist diese Pädagogik nicht nur imstande sondern auch würdig gewesen, sich immer größere und allgemeinere Anerkennung und Gültigkeit zu verschaffen. Bei Herbart hängen Philosophie und Pädagogik so enge zusammen, und die pädagogischen Probleme berühren sich von Anfang an bei ihm so enge mit den philosophischen, daß zum öftern die Frage nahe liegt, ob und wie weit nicht gerade die pädagogischen Probleme auf die Gestaltung einzelner philosophischer Gedanken eingewirkt haben. Aber auch umgekehrt, seine pädagogischen Lehren beruhen so streng auf seinem philosophischen Gedankenbau, daß ohne Kenntnis seiner Philosophie das Verständnis seiner Pädagogik unmöglich ist. Bei der isolierten Stellung, welche Herbarts eigenartige Philosophie innerhalb des Entwicklungsganges der neueren Philosophie einnimmt, dürfte aber gerade die Innigkeit und Verschlungenheit seines Systems der Pädagogik mit dem seiner Philosophie vielleicht auch für seine Pädagogik verhängnisvoll werden. Jedenfalls aber wird seine Pädagogik ihre unbestrittene Gültigkeit behalten, solange bis Herbarts Philosophie von einer annehmlicheren übertroffen wird, welche dem denkenden Bewußtsein der Zeit größere Befriedigung gewähren und für die Pädagogik noch größeren Gewinn versprechen dürfte. Dies ist aber bis jetzt noch nicht der Fall gewesen trotz allem, was sich an Herbarts Philosophie aussetzen läßt.

1. Herbarts Leben und Schriften.

Joh. Friedr. Herbart ist am 4. Mai 1776 in Oldenburg als Sohn eines Justiz- und Regierungsrates geboren. Die Mutter hatte den größten Einfluß auf die Erziehung des Sohnes und widmete sich ganz dieser Aufgabe. Der Unterricht geschah durch einen Hauslehrer, der schon im Knaben philosophisches Interesse zu wecken verstand. Bestimmtheit, Klarheit und

Zusammenhang des Denkens traten schon sehr frühe im Knaben hervor. Gehörte Predigten konnte er fast wörtlich niederschreiben. Schon im 14. Lebensjahr schrieb er einen Aufsatz „Etwas über die Lehre von der menschlichen Freiheit." Sehr gerne dozierte er seinen Kameraden vor, auch zeigte er sehr große musikalische Begabung und spielte eine ganze Anzahl von Instrumenten. Im 14. Lebensjahr trat er in die Lateinschule, wo ihn Physik und Philosophie am meisten interessierten. 1793 hielt er an die zur Universität abgehenden Schüler eine Abschiedsrede, welche des Druckes gewürdigt wurde, und als er selbst vom Gymnasium abging, hielt er eine lateinische Rede, in welcher er Ciceros und Kants Gedanken über das höchste Gut miteinander verglich. Trotz seiner Abneigung studierte er dem väterlichen Willen gehorsam Jurisprudenz zu Jena, wo die philosophischen Studien die jugendlichen Geister beherrschten, und wo gerade Fichte 1794 Professor wurde. Auch Herbart wurde sein Schüler, und da schon reifte in ihm der Entschluß, zur Philosophie überzugehen; aber auch damals schon drängten dem Schüler sich Zweifel an der Haltbarkeit der Lehre des Meisters auf. „Fichte hat mich, schrieb Herbart später, hauptsächlich durch seine Irrtümer belehrt; und das vermochte er, weil er im vorzüglichen Grade das Streben nach Genauigkeit in der Untersuchung besaß." 1796 verfaßte Herbart eine Kritik der beiden ersten Schriften Schellings, durch welche er sich für immer von der idealistischen Philosophie Fichtes und Schellings abkehrte, und die schon die Keime des eignen Systems erkennen läßt. In dieser Zeit beschäftigte er sich auch viel mit Homer und mit der alten griechischen Philosophie. Aus Kants Grundlegung der Metaphysik der Sitten aber lernte Herbart damals schon, daß in der Erziehung auf ein absolut wertvolles Erziehungsziel müsse Bedacht genommen werden. Im Jahre 1797 nahm er die Hauslehrerstelle bei Herrn v. Steiger in Bern an, und so ward der Zwanzigjährige in die Praxis der Erziehung hineingestellt. Wie er das Geschäft der Erziehung auffaßte, darüber geben die fünf Berichte an den Vater seiner drei Zöglinge Aufschluß; auch hier zeigt Herbart selbständige Kritik aller bestehenden Methoden und gesundes Streben nach Besserem. Hier sammelte er nun die Erfahrungen, die er

später verwertete, und hier kam er mit Pestalozzi in Berührung, der nicht nur einen bedeutenden Eindruck auf ihn machte, sondern ihn auch zum eingehenden Studium seiner Pädagogik anregte und dessen Ideen Herbart tief beeinflußten. 1799 besuchte Herbart Pestalozzi in Burgdorf, wo dieser gerade seine ersten Versuche mit der psychologischen Methode des Unterrichts machte. Schon im Jahre 1800 kehrte aber Herbart wieder in die Heimat zurück und begab sich nach Bremen, wo er einige Jahre im Hause seines Freundes, des Bürgermeisters Smidt, zubrachte. Hier spricht er mehrere Schriften und hielt im Museum einige Vorlesungen. In den „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien" 1801 spricht er schon klar das Erziehungsziel „Bildung eines sittlichen Charakters" aus. Hier gibt er auch dem Gedanken Ausdruck, daß mit dem Griechischen, nicht mit dem Latein der altsprachliche Unterricht zu beginnen sei, weil die Römer selbst in die Schule Griechenlands gegangen wären. Im Jahre 1802 erschien dann der Aufsatz: „Über Pestalozzis neuste Schrift: wie Gertrud ihre Kinder lehrt." Hier legt er mit tiefem Verständnis und voller Anerkennung Pestalozzis Ideen dar.

Im Herbst 1802 habilitierte sich dann Herbart in Göttingen als Dozent der Philosophie und ließ zugleich die Schrift erscheinen: „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt." Als er diese Schrift 1804 zum zweiten Mal herausgab, setzte er den bedeutenden Aufsatz hinzu: „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung." Dieser Aufsatz läßt erkennen, wie Herbart durch die Pädagogik zur Ethik geführt wurde. Im selben Jahr erschien auch der Aufsatz: „Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode". 1805 wurde er zu Göttingen zum Professor „wegen seiner angerühmt guten Lehrgaben und Talente" ernannt. Sein pädagogisches Hauptwerk erschien 1806: „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet." Da in jenen Jahren eine ganze Reihe pädagogischer Werke von bekannten Namen erschien, fand die schwierige Arbeit Herbarts nicht die Beachtung, die sie verdiente. Das gedankenreiche Buch blieb auf weitere Kreise wirkungslos. Im gleichen Jahre erschien

auch Herbarts Buch: „Die Hauptpunkte der Metaphysik"; 1808 „Allgemeine praktische Philosophie", welche eine vollständige Darstellung der Grundgedanken der Herbartschen Ethik enthält.

Im Jahre 1809 wurde Herbart auf den Lehrstuhl Kants in Königsberg berufen und hatte ihn bis 1833 inne. Auch wurde ihm gestattet, ein Seminar mit Übungschule zu gründen, wozu dann ein Pensionat kam. 1810 erschien „Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung"; 1818 „Das Verhältnis der Schule zum Leben"; 1816 „Lehrbuch der Psychologie". „Psychologie als Wissenschaft", 1824 bis 25; 1828—29 „Allgemeine Metaphysik". Im Herbst 1833 kehrte er wieder auf den Lehrstuhl nach Göttingen zurück und gab 1835 „Umriß pädagogischer Vorlesungen" heraus; 1838 und 1840 „Psychologische Untersuchungen" und „Briefe über Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik", welche jedoch unvollendet blieben. In ungeschwächter körperlicher und geistiger Kraft erlag er am 14. August 1841 im 66. Lebensjahr einem Schlagflusse.

2. Herbarts Philosophie.

Von Herbarts Philosophie kann hier nur soviel hervorgehoben werden, als zum Verständnis seiner Pädagogik notwendig ist; dies sind besonders seine psychologischen und ethischen Grundgedanken.

1. Nach Herbart ist das vorstellende Subjekt eine einfache Substanz, die wir Seele nennen. Als einfaches Wesen hat sie weder Teile noch Vielheit der Qualität; ihr kommt weder Örtlichkeit noch Zeitlichkeit zu. Sie besitzt außer dem Sein weder Anlagen noch Vermögen, kann weder etwas empfangen noch produzieren. Auch ist sie keine tabula rasa, auf die etwas geschrieben werden könnte und welche Eindrücke aufnehme. Sie ist auch nicht in ursprünglicher Selbsttätigkeit. Daher hat sie auch ursprünglicher Weise keine Vorstellungen, weder Gefühle noch Begierden. Sie weiß nichts weder von sich selbst noch von andern Dingen; sie ist ohne alle apriorischen Formen des Anschauens und Denkens, ohne Gesetze des Wollens und Handelns; auch ohne irgendwie geartete Vorbereitung zu dem allem. Das einfache Was der Seele, ihre Qualität, ist uns völlig unbekannt und bleibt es auf immer. Ihr Wesen ist weder Gegenstand der empirischen noch der spekulativen Psychologie.

Zwischen so einfachen Wesen, wie die Seelen sind, gibt es bloß ein Verhältnis, das man mit Hilfe eines Vergleichs aus der Körperwelt als Druck und Gegendruck bezeichnen kann. Druck ist eine aufgehaltene Bewegung, und so besteht jenes Verhältnis darin, daß in der einfachen Qualität jenes Wesens etwas geändert werden würde durch das andre, wenn nicht jenes widerstände und sich selbst gegen die Störung in seiner Qualität erhielte. Solche Selbsterhaltungen sind das einzige, was in der Natur wahrhaft geschieht, und das ist die Verbindung des Geschehens mit dem Sein.

Nun kommt der wichtigste, für Psychologie und Pädagogik grundlegende Satz: Die Selbsterhaltungen der Seele sind, soweit wir sie kennen, Vorstellungen, und zwar einfache Vorstellungen, weil der Akt der Selbsterhaltung einfach ist wie das sich erhaltende Wesen. Dabei besteht aber doch eine unendliche Mannigfaltigkeit von solchen Akten; sie sind nämlich verschieden, je nachdem die Störungen es sind. Die Vorstellungen sind also Reaktionen der Seele gegen Störung von außen, aber sie enthalten nichts von außen Aufgenommenes; jedoch werden sie nicht von selbst, sondern nur unter äußeren Bedingungen erzeugt und ebensowohl von diesen als von der Natur der Seele selbst ihrer Qualität nach bestimmt. Die Seele ist also nicht ursprünglich vorstellende Kraft, aber sie wird es unter Umständen. Dies ist aber dann ihre einzige Kraft, außer der sie keine andere hat, noch erhalten kann. Alle Tätigkeit, alles Leben, alle Bewegung, alle Kraft der Seele besteht also aus und in Vorstellungen, als Reaktionen gegen Störungen von außen. Aber diese Vorstellungen selbst sind noch keineswegs Kräfte; sie werden es erst vermöge ihres Gegensatzes, indem die Vorstellungen im Subjekt einander widerstehen. Das geschieht, wenn ihrer mehrere zusammentreffen, die entgegengesetzt sind. Sie können aber auch nicht entgegengesetzt, sondern müssen ganz gleich oder ganz unvergleichbar (disparat) sein; alsdann widerstehen sie einander nicht. Hier führt nun Herbart die englische Assoziationspsychologie in sein System ein, indem er sie seinem eigenen System anpaßt und sie allseitig zu einer vollständigen Theorie des Seelenlebens ausbaut und durchführt. Schon Descartes und Spinoza hatten alle

Seelentätigkeiten für Vorstellungstätigkeit und für Denken erklärt; die englischen Assoziationspsychologen bis auf Hume suchten wenigstens die logischen Operationen aus dem Verhältnis der Vorstellungen zu einander zu erklären. Aber Herbart erst hat diese Ansätze und Versuche konsequent durchgeführt und alle psychischen Funktionen ohne Ausnahme für Vorstellungsverhältnisse erklärt und in solche aufzulösen versucht. Herbarts ganze Psychologie ist also identisch mit einer streng durchgeführten Theorie des Vorstellens. Dies ist ihr großer Vorzug, aber ebenso und im selben Maß und Grad ihr Mangel; darin beruht ebensosehr das Bleibende wie das Vergängliche seiner Psychologie und demgemäß auch seiner Pädagogik.

So stellt also Herbart in seiner Psychologie dar, wie entgegengesetzte Vorstellungen einander hemmen, die einen die andren unter die Schwelle des Bewußtseins herabdrücken und verdunkeln. Da keine gehabte Vorstellung in nichts vergeht, so verwandelt sich die bis zur Unbewußtheit verdunkelte Vorstellung in der Seele in ein Streben, aufs neue bewußt zu werden. Die gleichen Vorstellungen aber verschmelzen und verstärken einander, die unvergleichbaren treten in Komplikationen zusammen. Die Reproduktion der Vorstellungen aber geschieht nach den Gesetzen der Assoziation, wenn die hemmenden Vorstellungen weichen. Indem Herbart auf die Vorstellungsverhältnisse Mathematik anwandte, stellte er eine ganze Statik und Mechanik der Vorstellungen auf. Die drei obersten Klassenbegriffe, in welche man das geistige Leben der Menschen zusammenfaßt, sind Denken, Fühlen, Begehren; aber dies sind nur abstrakte Benennungen von Vorstellungsverhältnissen besonderer Art; allen liegen Vorstellungen zugrunde und sind mit ihnen verbunden. Die Seele wird Geist genannt, sofern sie Vorstellungen, Vorstellungsreihen und Vorstellungsmassen produziert, also denkt und Gedanken hat. Sie heißt Gemüt, sofern die Vorstellungsverhältnisse zu Gefühlen und Begierden werden, denn Fühlen und Begehren sind nur Zustände der Vorstellungen. Nicht anders verhält es sich mit dem Willen und seiner Freiheit: es sind Vorstellungszustände wandelbarer Art. Auch das sogenannte Ich ist nichts Substantielles, sondern Vorstellung

der Seele von sich selbst, Resultate komplizierter Vorstellungsverhältnisse. Es läßt sich nun leicht erkennen, daß, nachdem eine beträchtliche Menge von Vorstellungen in allerlei Verbindungen in der Seele vorhanden ist, jede neue Wahrnehmung als Reiz wirken muß, durch den einiges gehemmt, anderes hervorgerufen und gestärkt, ablaufende Reihen gestört oder in Bewegung gesetzt und diese oder jene Gemütszustände veranlaßt werden. Das gesamte Seelenleben erbaut sich also aus Vorstellungen, ihren Verhältnissen, Zuständen, Hemmungen und Komplikationen, ihren Reihen und Massen. Wie nun aber Herbart das Verhältnis von Leib und Seele bestimmt und zu erklären sucht und was er über den Sitz der Seele im Körper ersinnt, das brauchen wir hier nicht weiter zu verfolgen. Es genügt, daß wir erkannt haben, wie Herbart das Seelenleben als einen gesetzmäßig fungierenden Vorstellungsmechanismus auffaßt, denn auf diesen Vorstellungsmechanismus gründet er seine Theorie der Erziehung und Methodik des Unterrichts. Damit hat er die sichere Grundlage gelegt, um die Aufgabe, welche Pestalozzi sich und der Zukunft gestellt hatte, zu lösen: die Psychologisierung der Erziehungslehre. Dadurch ist Herbart der eigentliche Nachfolger und Vollender der Pestallozi'schen Pädagogik geworden.

2. Nicht minder wichtig ist aber die praktische Philosophie oder die Ethik Herbarts, denn durch sie allein kann der Erziehungszweck bekannt und bestimmt werden. Zeigt die Psychologie die Mittel und Wege und Hindernisse der Erziehung, so gibt die praktische Philosophie das Ziel an. Nach Herbart gehört die Ethik zur Aesthetik d. h. zur Lehre von dem, was gefällt oder mißfällt. Die sittlichen Elemente sind gefallende und mißfallende Willenselemente, und somit ist das sittliche Urteil ästhetischer Natur. Die Erfahrung zeigt, daß es fünf solcher Willensurteile gibt. Aus diesen fünf Urteilen entspringen fünf Musterbegriffe oder Ideen des sittlichen Handelns, wonach alle Willensverhältnisse beurteilt werden: 1. die Idee der inneren Freiheit. 2. der Vollkommenheit, 3. des Wohlwollens, 4. des Rechts und 5. der Billigkeit. Diese Ideen lassen sich nicht auseinander ableiten oder auf eine einzige zurückführen. Auf ihnen aber beruht das ganze

sittliche Leben sowohl des einzelnen wie der Gesellschaft und die Ordnung aller sittlichen Verhältnisse und Einrichtungen.

Demnach zeigen diese Musterbegriffe aller Sittlichkeit auch das letzte und höchste Ziel, den Endzweck des Erziehens. Der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes ist Tugend. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit und bildet die Grundlage aller übrigen praktischen Ideen. Die innere Freiheit ist aber ein Verhältnis zwischen Einsicht und Wille. Der Erzieher muß nun erst jedes dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit bringen, d. h. die richtigen Vorstellungen, welche Einsicht verschaffen, im Zögling erzeugen, und ebenso die Vorstellungsverhältnisse, welche den Willen ausmachen, damit alsdann Einsicht und Wille sich zu einem beharrlichen Verhältnis verbinden, nämlich zu dem, daß der Wille sich der Einsicht beugt und fügt. Das Streben nach diesem Verhältnis nennen wir Moralität. Die Idee der Vollkommenheit erinnert an Gesundheit des Körpers und Geistes, samt der Wertschätzung beider in ihrer absichtlichen Pflege und Förderung. Die Idee des Wohlwollens mahnt den Erzieher, alle Reizung zum Übelwollen solange fernzuhalten, als sie gefährlich sein möchte. Aber auch die Achtung für das Wohlwollen muß in dem Zögling geweckt werden. Die Idee des Rechtes fordert, daß der Zögling es aufgebe zu streiten. Sie fordert überdies die Reflexion über den Streit, damit die Achtung vor dem Recht sich befestigt. Die Idee der Billigkeit kommt besonders da in Betracht, wo der Zögling eigentlich Strafe verdient hat. Hier muß das Maß der Strafe scharf beobachtet und von dem Gestraften als richtig und billig anerkannt werden. So wird der Zögling durch Erziehung im Hinblick auf die fünf Musterbegriffe allmählig tüchtig, seinen Platz sowohl in der Rechtsgesellschaft wie im Lohnsystem und Verwaltungssystem, im Kultursystem und in der beseelten Gesellschaft auszufüllen als sittlicher Charakter.

Indem hier Herbarts Philosophie bereits in ihrer Anwendung auf die Erziehung dargelegt wurde, führt uns dies auf Herbarts Bildungsideal, wodurch er auch die Pädagogik wesentlich gefördert hat.

3. Herbarts Bildungsideal.

In bezug auf die Bestimmung des Endzweckes der Erziehung litt nämlich sowohl die philanthropistische wie die neuhumanistische Pädagogik, die Rousseaus und Basedows, wie die Herders und Wolfs und nicht minder die Pestalozzis noch an einem bedeutenden Mangel. Sie alle stellten als Bildungsideal die edle Menschlichkeit, den vollkommenen Menschen, die Ausbildung aller Geisteskräfte des Menschen auf. Aber es fehlte die genaue und klare Bestimmung, worin denn die edle Menschlichkeit, die Vollkommenheit des Menschen und seiner Geisteskräfte bestehe. In dieser Beziehung stand die Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts weit zurück gegen die beiden vorausgehenden. Dem alten Humanismus schwebte das bestimmte Ideal des antiken Menschen vor; den Reformatoren war es der evangelische Christ; demselben Ideal huldigte Comenius und Aug. Herm. Francke. Aber das Ideal der Menschenbildung, das Rousseau und Pestalozzi vorschwebte, war so unbestimmt, so allgemein, so vieldeutig, so von zufälligen Zeitideen abhängig, so abstrakt, daß man die verschiedensten Tendenzen damit verbinden und daraus folgern konnte. Und wenn schon der Neuhumanismus als Mittel zur Hervorbildung edler Menschlichkeit die Literaturprodukte der Alten anprieß, wagte er doch nicht mehr, klar und bestimmt den antiken Menschen auch für die Gegenwart als letztes Erziehungsziel aufzustellen, weil der wirklich antike Mensch in der Gegenwart doch eine anachronistische Figur gewesen wäre. Auch der Neuhumanismus begnügte sich, als Bildungsideal den an den Alten gebildeten Menschen aufzustellen. Aber dabei blieb immer die Frage offen: Wer und was für einer ist dieser ideale Mensch? Diese Frage hat Herbart von früh an bewegt; er hat sie gleich in seinen ersten grundlegenden Werken über Erziehung eingehend untersucht, und er kam zu einer Lösung dieser Frage, die für die ganze Erziehungslehre maßgebend wurde und ihr ganz neuen Inhalt gab, die edle, vollkommene Menschlichkeit besteht in der sittlichen Charakterstärke. Dadurch bekam das unbestimmte Menschheitsideal seine Bestimmtheit nach Form und Inhalt, und das gab allen Erziehungsmaßnahmen Einheit des Planes und konzentrierende Kraft.

Dies gehört mit zu den bleibenden Verdiensten Herbarts um die Pädagogik.

Nach Herbart kann und darf die Erziehung nur einen einzigen Zweck haben, wenn sie eine einheitliche sein soll. Dieser eine, ganze Zweck kann nur Moralität, Tugend sein. Das moralische Handeln ist aber das Produkt der ästhetischen Gedankenbildung, ein erziehlicher Unterricht hat solche Bildung zu beschaffen. Dieser ganze und höchste Zweck schließt auch alles Wissenschaftliche, alle Übungen, alle Stärkungen der geistigen und physischen Energie ein als Mittel zum Zweck reiner Sittlichkeit. Wenn nun Sittlichkeit das eine, notwendige Erziehungsziel ist, so kann das, was dafür nur Mittel und Werkzeug ist, doch auch als relative Zwecke, als mögliche Zwecke der Willkür hervortreten. Damit ist der intellektuellen Bildung eine gewisse Selbständigkeit neben der moralischen gesichert. Die intellektuelle Bildung hat zur Aufgabe, ein vielseitiges Interesse des Zöglings in bezug auf Erkenntnis der Welt und Umgang mit den Menschen zu wecken, und so tritt der untergeordnete, intellektuelle Erziehungszweck: vielseitiges Interesse — doch auch neben den übergeordneten, moralischen: Charakterstärke der Sittlichkeit. Das Ganze des Erziehungszweckes und demnach auch des Erziehungsgeschäftes zerlegt sich in diese zwei engverknüpften Hälften.

Diese Zweckbestimmung der Erziehung ist von außerordentlicher Wichtigkeit und Bedeutung. Durch sie wird der Erziehung die Würde und Heiligkeit verliehen, das Wertvollste in der Welt und für den Menschen: persönliche Sittlichkeit zu beschaffen. Der Zögling wird angeleitet, das Leben und die Welt durchaus nach sittlichen Gesichtspunkten und Zwecken zu beurteilen. Das wird ihm als das eigentlich Wertvolle im Weltdasein vorgestellt, sowohl für seine eigne Person als für die ganze Gesellschaft. Zugleich wird aber mit diesem erhabenen Zwecke moralischer Natur der Zweck höchster, umfassender und edelster Geistesbildung verknüpft, und so wird die Erziehung auch zur Entwicklung aller Geisteskräfte. So hat Herbart dem inhaltleeren, verschwommenen Humanitätsideal seinen rechten, bestimmten, erhabenen und umfassenden Inhalt gegeben. Damit sind alle einseitigen Bildungsideale für immer abgetan.

4. Herbarts Methodenlehre.

Nach Herbart gliedert sich alle Erziehung in Regierung, Unterricht und Zucht.

1. Die Regierung der Kinder geschieht nur im Interesse der Ordnung und Ruhe. Das Kind kommt willenlos zur Welt, aber bald entwickelt sich ein wildes Ungestüm, ein Prinzip der Unordnung, das die Einrichtungen der Erwachsenen stört und dem Kinde selbst schädlich ist. Die Regierung muß nun das Kind unter einem fühlbaren Druck erhalten, damit es sich der Ordnung beugt. Ihr Zweck ist also Vermeidung des Schadens für andre und für das Kind selbst, Vermeidung des Streits. Sie hat keinen Zweck im Gemüt des Kindes, und ihre Maßnahmen sollen noch nicht sittliche Bildung im Kinde beschaffen. Die Kinder sollen einfach beschäftigt werden auch ohne Absicht auf Gewinn für Geistesbildung, nur der Unfug soll verhütet und den Kindern die Zeit vertrieben werden. Die Maßregeln der Regierung sind Aufsicht und Drohung. Die Aufsicht darf nicht zu einem beständig fühlbaren Druck gesteigert werden, sonst wirkt sie schädlich. Der Regierung muß durch sanfte und unsanfte Mittel Nachdruck verliehen werden. Solche Mittel sind Autorität und Liebe. Aber Liebe hat nur Wert, wo sie neben der notwendigen Strenge besteht.

2. Während die Regierung das Gegenwärtige besorgt und die Bedingungen schafft für ersprießliche Erziehung, geht der Zweck des Unterrichts wie der Zucht auf die Zukunft. Zweck des Unterrichts ist keineswegs das bloße Wissen, sondern vielmehr die Vielseitigkeit der Interessen, deren Herbart sechs unterscheidet: empirisches, spekulatives, ästhetisches, sympathisches, soziales und religiöses. Vollkommen wird der Unterricht durch die Energie des geweckten Interesses, durch seine vielseitige Ausbreitung und durch die wohlgeordnete Verbindung der geistigen Strebungen.

Vielseitige Bildung kann nicht schnell beschafft werden, denn es soll auch Vereinigung, Übersicht, Zueignung des Gelernten erfolgen, daher ist Wechsel von Vertiefung und Besinnung nötig. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt System, welches also Klarheit der einzelnen

Vorstellungen erfordert und in deren geordneter Verknüpfung besteht. Das vielseitige Interesse betätigt sich in vielseitiger Selbsttätigkeit. Es ist wichtig, daß die im Schüler erzeugten Vorstellungen in ihm so kräftig werden, daß sie nicht immer erst mit Hilfe andrer ins Bewußtsein gehoben werden müssen, sondern freisteigende sind. Beim Unterricht ist besonders darauf zu achten, daß die Vorstellungen der Schüler dem Gebotenen freisteigend entgegenkommen. In diesem Falle nennt man die Schüler aufmerksam und der Unterricht hat ihr Interesse. Die Aufmerksamkeit ist im allgemeinen die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen, und die Aneignung neuer Vorstellungen ist Apperzeption.

Weil die Vorstellungsmassen aus den beiden Quellen der Erfahrung und des Umgangs stammen, so hat der Unterricht beide zu ergänzen; auch das Gelernte muß durch den späteren Unterricht immer ergänzt werden. Der Unterricht soll sich also den Kenntnissen, die der Lehrling aus der täglichen Erfahrung erworben hat, und den Gesinnungen, die im Umgang mit andern sich in ihm gebildet haben, anschließen. Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch, indem der Lehrer selbst die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt werden soll, oder analytisch, wobei der Schüler seine Gedanken äußert und diese nun unter Anleitung des Lehrers berichtigt und vervollständigt werden.

3. Die Zucht ergänzt den Unterricht zur Erziehung; aller Unterricht soll erziehlich wirken. Die Zucht hat das Ganze der Tugend zum Zweck, aber die Tugend ist ein Ideal, und die Annäherung daran drückt das Wort Sittlichkeit aus. Diese Annäherung muß in der Befestigung der sittlichen Musterbegriffe im Zögling geschehen. Es ist ungenügend, wenn die Sittlichkeit schwankt, und es ist schlimm, wenn etwas Unsittliches sich im Zögling befestigt. Also ist Charakterstärke der Sittlichkeit Zweck der Zucht. Der Unterschied im Charakter besteht in der Verschiedenheit des Wollens, welches sich durch die Verschiedenheit der Vorstellungsmassen erzeugt. Es kostet Mühe, das mannigfache Wollen zur Einstimmung zu bringen. Die verschiedenen Vor-

stellungsmassen treten nicht nur abwechselnd ins Bewußtsein ein, sondern es kann auch eine gegen die andre auftreten; es geschieht oft, daß das eine Wollen einem andren widerstrebt. Die Gleichförmigkeit des Wollens, die sich im Charakter bildet, heißt man das Gedächtnis des Willens. Kommt der Charakter nach seiner subjektiven Seite zur Reife, so bilden sich Vorsätze, Maximen, Grundsätze. Die Zucht soll nun die Bildung des Charakters im Zögling unterstützen und sorgen, daß das Gemüt des Zöglings im ganzen ruhig und klar sei; sie soll es durch Beifall und Tadel bestimmen und regeln, ermuntern und erinnern und Verfehltes berichtigen. Sie soll die Leidenschaften verhüten, indem sie die Bedürfnisse befriedigt, Gelegenheit zu heftiger Begierde vermeidet, für Beschäftigung sorgt, an Ordnung gewöhnt, Überlegung fordert und den Zögling zur Rechenschaft zieht; sie mahnt zur Selbstbeherrschung, macht behutsam, straft, um zu witzigen, und prägt die geselligen Rücksichten ein. Sie leitet also das Streben zur Tugend, die sich eben in der Charakterstärke der Sittlichkeit, dem Endzweck des ganzen Erziehungsgeschäftes, kundgibt.

Es ist unbestreitbar, daß Herbart sich die allergrößten Verdienste um die Pädagogik erworben hat. Er hat das Ringen und Streben eines ganzen Jahrhunderts zum fruchtbaren Abschluß gebracht. Alles, was dem pädagogischen Jahrhundert nur als unbestimmte, unklare Ahnung vorschwebte, wonach es in mühsamen Versuchen und unsicherem Hin- und Hertasten strebte, was erst im tiefen Geiste Pestalozzis sich zu einem festen und bestimmten Problem gestaltete, — das hat Herbart zu einem klaren, deutlichen, auf wohldurchdachten Grundlagen ruhenden System einer wissenschaftlich genau und bestimmt dargelegten Theorie herausgearbeitet. Es ist kein Wunder, daß seine Anhänger und Schüler alle Pädagogik vor Herbart für unwissenschaftliche Vulgärpädagogik erklären und nur der seinen das Prädikat der Wissenschaftlichkeit zuerkennen. Denn in jedem Falle bildet Herbart einen Markstein in der Entwicklung sowohl der theoretischen als auch der praktischen Pädagogik. Eine gute Zahl seiner Resultate wird als dauernder, unverlierbarer Erwerb der Zukunft überliefert werden, und viel Altes hat er als unbrauchbar für immer abgetan.

Wir fassen die Hauptverdienste Herbarts in folgende Sätze zusammen.

1. Herbart hat den Endzweck aller Erziehung in präziser und klarer Formulierung aufgestellt.
2. Er hat diesen Endzweck als ethischen nachgewiesen.
3. Er hat den Vorstellungsmechanismus als das Prinzip alles Lernens und Lehrens, als die psychologische Grundlage alles Unterrichtens nachgewiesen.
4. Er hat den Vorstellungsmechanismus in seinen verschiedenen Funktionen und deren Zusammenhang aufgezeigt und auf die Pädagogik angewandt.
5. Er hat Unterricht und Zucht ins richtige Verhältnis gesetzt.
6. Er hat die Pädagogik zur wissenschaftlich begründeten Theorie erhoben.

§ 51.

Die Herbartische Schule.

1. Nachdem in Deutschland die Hegelsche Springflut in der Philosophie sich verlaufen hatte und die philosophische Ebbe des Materialismus eintrat, wandten sich erst die Geister dem Herbartischen Systeme zu, und es entstand um die Mitte des Jahrhunderts eine eigentliche herbartische Schule, die sich über Deutschland und besonders auch in Österreich ausbreitete. Sie fand auch in der Öffentlichkeit umsomehr Anklang, als diese Philosophie durchaus keine Elemente enthielt, die dem Staat oder der Kirche gefährlich werden konnten. Als die eigentlichen Vertreter des Systems haben sich Drobisch, Hartenstein, Strümpell, Lazarus und Steinthal, Drbal und Thilo einen Namen gemacht. Doch war das philosophische System selbst schon von Herbart so fertig und abgeschlossen hingestellt worden, daß eine wesentliche Weiterentwicklung des Systems ausgeschlossen war und nur die Disziplinen der Psychologie, Religionsphilosophie und Pädagogik Spielraum zu weiterem Ausbau darboten. Trotz der großen Schar nicht unbedeutender Anhänger und Verbreiter hat darum Herbarts System nicht tiefer und nachhaltiger auf die Entwicklung der Philosophie einwirken können. So isoliert

der Begründer des Systems bei seinen Lebzeiten stand, so isoliert blieb sein System im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung. Nur im System Lotzes machten sich Herbartische Einflüsse geltend; vielleicht daß darum auch Lotzes System so rasch nach Lotzes Tod der Vergessenheit anheimfiel. Der letzte reinphilosophische Vertreter des Herbartischen Systems der Philosophie ist O. Flügel.

Vom Herbartischen System blieben eigentlich nur seine Psychologie und Ethik lebendig bis in die Gegenwart, weil sie die Grundfesten seiner Pädagogik sind.

2. Diese aber fand einen immer reicheren Ausbau und immer zahlreichere Vertreter überall, wo Pädagogik theoretisch und praktisch getrieben wird, und immer noch breitet sie sich weiter in der alten und neuen Welt aus.

Die ersten und älteren Anhänger der Herbartischen Pädagogik begnügten sich noch, diese zur Anerkennung zu bringen, indem sie die vielverschlungenen Gedankenreihen des Meisters in zwar wissenschaftliche, aber dem allgemeinen Verständnis faßlichere Formen umgossen. Diese aufklärende und erklärende Tätigkeit war ebenso notwendig wie erfolgreich. Unter ihnen machten sich besonders verdient: Franz Theod. Waitz durch sein „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft“ 1849, „Allgemeine Pädagogik“ 1852 und „Über die Methode des Unterrichts im Lesen und Schreiben, eine psychologische Untersuchung“ 1852. Hermann Kern durch den „Grundriß der Pädagogik“ 1873, und die „Pädagogische Blätter“ 1853—56. — Karl Volkmar Stoy gründete in Jena „die pädagogische Gesellschaft“, dann das „Stoysche Institut“ und war Direktor des „pädagogischen Seminars“. Er begeisterte nicht bloß zahllose junge Lehrer, sondern auch eine Menge Theologen, die sein Seminar besuchten, für die neue Pädagogik. Seine Bücher: „Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik“, 1861 und zweite Auflage 1882, „Pädagogische Bekenntnisse“ 1844—85, „Die Psychologie in gedrängter Darstellung“, 1870 und „Allgemeine Schulzeitung“ 1870—81 wirkten ebensoviel wie seine praktische Tätigkeit zur Ausbreitung der Herbartischen Pädagogik.

Eine zweite Richtung bilden die Herbartianer, welche

die alte, bisherige Praxis mit der neuen Theorie zu vermitteln und allmählich in sie umzubilden bestrebt sind. Ein energischer Vertreter dieser Richtung war Friedr. Wilh. Dörpfeld, ein einfacher Volksschulrektor von streng positiver religiöser Gesinnung und reicher, auch philosophischer Bildung; er erwarb sich besonderes Verdienst um die Einführung der Herbartischen Grundsätze in die Praxis der Volksschule. In seinen Schriften pries er das Ideal der freien Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate; sie erstrecken sich aber über alle Gebiete des Volksschulwesens. Darunter sind zu nennen: „Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche" 1863; „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung" 1869; „Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe" 4. Aufl. 1901; „Der didaktische Materialismus" 1879; „Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des bisherigen Geschichtsunterrichts" 1895. Eine Gesamtausgabe seiner Schriften ist im Erscheinen begriffen. Auf katholischer Seite zeichnete sich Otto Willmann als hervorragender Didaktiker aus. „Die Odyssee im erziehenden Unterricht" 1868; „Didaktik als Bildungslehre" 2 Bde. 1882—89; „Über die soziale Aufgabe der höheren Schule" 1891; „Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft" 1898; „Die Volksschullehrer gegenüber dem modernen Zeitgeist" 1900; „Christliches Volkstum als Grundlage der Jugendbildung" 1900; „Geschichte des Idealismus" 3 Bde. 1894—97. Otto Frick führte die Herbartische Unterrichtsmethode in die höheren Schulen ein und in die Ausbildung der Lehrer der höheren Schulen. Seit 1880 Direktor der Franckeschen Anstalten in Halle leitete er in diesem Geiste das seminarium praeceptorum. Wertvoll sind seine „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen", in Heften seit 1884. Sein Nachfolger als Direktor der Franckeschen Stiftungen und Fortsetzer der Lehrproben ist seit 1892 Wilhelm Fries. In Bayern arbeitet für die Herbartische Pädagogik Joh. Helm als Seminardirektor in Schwabach: „Handbuch der allgemeinen Pädagogik" 1890; „Praxis der Volksschule", 11. Ausgabe des Kehrschen Werkes. In der Schweiz trat Theod. Wiget für die Herbartische Schule ein durch Herausgabe der „Bündner Seminarblätter" und der

„Schweizerischen Blätter für erziehenden Unterricht"; „Die formalen Stufen des Unterrichts" 1881; „Pestalozzi und Herbart" I. Teil: „Die pädagogischen Prinzipien Pestalozzis" 1891. In der Rheinpfalz vertritt Karl Andreae, Direktor des Lehrerseminars in Kaiserslautern und Mitglied des Kreisscholarchats die Herbartische Richtung mit Erfolg.

Eine dritte Richtung arbeitet für den Ausbau und die Fortentwickelung der Herbartischen Pädagogik. Ihr gehörte Ad. Heinr. Ludw. von Strümpell an. Als Mitglied der obersten Schulbehörde der Ostseeprovinzen, russischer Staatsrat und Professor in Dorpat organisierte er daselbst das Schulwesen; er ging aber 1871 nach Leipzig und leitete da das „wissenschaftlich-pädagogische Praktikum" als Professor. „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart" 1843; „Die Verschiedenheit der Kindernaturen" 1844; „Psychologische Pädagogik" 1880; „Psychologie als Lehre von der Entwicklung des Seelenlebens des Menschen" 1884; „Pädagogische Pathologie" 1890. — In Baden ist zu nennen Ernst von Sallwürk, Oberschulrat und geheimer Hofrat in Karlsruhe, seit 1873 Dozent an der technischen Hochschule und Leiter der didaktischen Übungen dieser Anstalt; er sucht in selbständiger Weise die neue Pädagogik fortzubilden, die Bewegungen in der Herbartischen Schule kritisch beobachtend. Von seinen zahlreichen Schriften seien genannt: „Herbart und seine Jünger" 1880; „Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts" 1885; „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte" 1887. Neuausgaben von Rousseaus Emil, Lockes Gedanken über Erziehung, Bearbeitung der Bartholomäischen Sammlung der pädagogischen Schriften Herbarts, 5. und 6. Auflage; Auswahl aus Diesterwegs Schriften. Die didaktischen Normalformen, 1903.

Der bedeutendste Methodiker nach Herbart, der aus dessen pädagogischen Prinzipien die schärfsten, umfassendsten und wirkungsvollsten Konsequenzen zu ziehen verstand, war Tuiskon Ziller. Im Meiningen'schen 1817 geboren, studierte er in Leipzig Philosophie und unter Drobisch und Hartenstein die Herbartische Philosophie, habilitierte sich 1853 daselbst als Dozent, eröffnete 1862 ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule. Im Jahre 1864 wurde er außerordentlicher Professor

und verband 1866 mit seiner Übungsschule eine Bewahranstalt für sittlich gefährdete Schulkinder; 1868 gründete er den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" und schuf damit der pädagogischen Schule Herbarts einen geistigen Mittelpunkt. Obgleich sein Seminar mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, so empfing doch darin eine große Zahl junger Lehrer reichste Anregung. Mit Zillers Tod 1882 mußte aber das Seminar aufgelöst werden. Den innern Ausbau der Methodik hat Ziller besonders durch drei Stücke gefördert: 1. Die Herbartischen Grundgedanken, daß aller erziehliche Unterricht ethischen Endzweck habe und daß alle Unterrichtsgegenstände einheitlich auf diesen Zweck abzielen müßten, verknüpfte er zur Idee der Konzentration alles Unterrichts im Gesinnungsstoff, der im Mittelpunkt stehen soll und mit dem materiell und formell aller übrige Unterricht zu verknüpfen sei. 2. Den von Herbart und vor ihm schon von Goethe, Lessing und Comenius gelegentlich geäußerten Gedanken, daß die geistige Entwicklung des Einzelmenschen wohl dieselben Entwicklungsstufen durchmache, wie die der ganzen Menschheit gewesen seien, verdichtete er zur Theorie von den Kulturstufen, denen der Unterrichtsstoff jeder Klasse zu entnehmen sei. 3. Damit die Apperzeption des Lehrstoffes vollkommen erreicht werde, müssen die fünf Formalstufen eingehalten werden. Die beiden ersten Punkte seiner Methodik sind noch viel umstritten, der dritte fand unter allerlei Modifikationen allgemeine Anerkennung.

Seit dem Jahre 1886 wurde dann wieder Jena der Mittelpunkt der Herbartischen Pädagogenschule. Nach Stoys Tod im Jahre 1885 nämlich wurde Wilh. Rein zu seinem Nachfolger berufen und dieser verpflanzte die Ziller'sche Theorie des Unterrichts ins Jenaer Seminar, das unter seiner Leitung einen gewaltigen Aufschwung nahm, indem ihm aus allen Ländern der gebildeten Welt zahlreiche Schüler zuströmen. Da Rein, geb. 1847 in Eisenach, ebenso sehr die Gabe besitzt, die Lehrer für ihren Beruf zu begeistern, wie die, sie praktisch in denselben einzuführen durch seine wohlorganisierte Übungsschule, so ist Jena der Herd, von dem aus das Feuer der Herbartischen Pädagogik in alle Welt getragen wird. Dazu tragen auch ganz besonders seine Schriften bei: „Theorie und

Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen", mit Pickel und Scheller gemeinsam, 1879—1885, 8 Bde.; „Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena" bis jetzt 9 Hefte. „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik" 7 Bde., 1894; 2. Aufl. seit 1902; „Die Pädagogik in systematischer Darstellung" I. Bd. 1902; „Grundriß der Ethik" 1902.

Noch nie hat eine pädagogische Theorie eine so nachhaltige und immer weiter sich ausbreitende Wirksamkeit erlangt wie die Herbarts, und darin liegt der Erfahrungsbeweis, daß in ihr so viele Wahrheitselemente liegen, wie in keiner früheren.

Kap. 14.

Die höheren Schulen Deutschlands im neunzehnten Jahrhundert.

§ 52.

Die Universitäten.

Während die Universitäten im Mittelalter freie Korporationen auf kirchlicher Grundlage für wissenschaftlichen Unterricht waren ohne besondre Befugnisse und Rechte, die ins öffentliche Leben eingegriffen hätten, so änderte schon die Reformation diesen ihren rein gelehrten Charakter, denn ihnen wurde offiziell die Überwachung der reinen Lehre und die Zensur über alle Religion und Wissenschaft betreffenden Bücher übertragen. Die geistige Macht, die damit in ihre Hände gelegt wurde, kam natürlich vor allem der theologischen Fakultät zu, die deswegen nicht bloß an der Spitze aller Fakultäten stand, sondern sie auch gänzlich beherrschte. Als aber im siebzehnten Jahrhundert die religiösen Ideen ihre Macht über die Geister einbüßten und Politik und Wissenschaften sich allmählich von der Übermacht der Theologie emanzipierten, da suchten auch die Universitäten die Vorherrschaft der theologischen Fakultät zu brechen und den Wissenschaften freie Bewegung zu verschaffen. Halle und besonders Göttingen haben zuerst die Freiheit der Wissenschaft von aller kirchlichen Bevormundung proklamiert und den Universitäten selber dadurch einen andern, neuen Charakter ge-

geben. Das Prinzip der freien Wissenschaft wandte sich nicht bloß gegen allen kirchlich-religiösen Zwang, sondern auch gegen den Zwang einer traditionellen und vorgeschriebenen Wissenschaft überhaupt. Nicht bloß in der theologischen Fakultät, sondern auch in der philosophischen und den übrigen waren seit der Reformation Kompendien vorgeschrieben gewesen, nach denen die Professoren die Wissenschaften vorzutragen hatten; ja an manchen Orten waren nicht allein die Theologen auf die Bekenntnisse ihrer Kirche vereidigt, sondern auch die Philosophen mußten geloben, nur die aristotelische Philosophie zu lehren oder sich an gewisse Lehrbücher zu halten. Dem achtzehnten Jahrhundert gelang es, diesen Bann wenigstens teilweise zu brechen. In Göttingen brach sich zuerst die Ansicht Bahn, daß der Universitätslehrer kein bloß traditionelles Wissen vorzutragen habe, sondern daß er selbständiger Forscher sein und die Frucht seiner eigenen Studien mitteilen solle. Denn mit dem Entstehen der neuen Naturwissenschaften und mit dem Erwachen des historischen Sinnes waren alle Wissenschaften, eine nach der andern, lebendig und beweglich geworden, und eine ganze Reihe neuer Wissenschaften war im Entstehen begriffen. Diese neue Ansicht von der Aufgabe und dem Zwecke der Universität kam nun im neunzehnten Jahrhundert in Deutschland zum Durchbruch. Jetzt wurden die Universitäten nicht mehr bloß als höhere Unterrichtsanstalten angesehen, sondern für Stätten freien Forschens gehalten. Man erwartete vom Professor, daß er nicht bloß Gelehrter und Lehrer, sondern auch Forscher und Mehrer der Wissenschaft sei; und je mehr neue Lehrstühle für alle Teile der Wissenschaften errichtet und je mehr Gelehrte an die Universitäten berufen wurden, umsomehr gestalteten die Universitäten Deutschlands sich zu wirklichen Pflanzstätten der modernen Wissenschaften aus. Deutschland war nicht mehr bloß Pflegestätte alter traditioneller Gelehrsamkeit, sondern es trat an die Spitze der modernen wissenschaftlichen Forschungen und erwarb sich den unbestrittenen Ruhm, daß die Wissenschaften nirgend so ausgebreitet seien und nirgend so gefördert würden als in deutschen Landen. Dazu waren auch nirgend die Verhältnisse günstiger als in Deutschland. In England konzentriert sich die Pflege der Wissenschaften in wenigen

Universitäten, an deren Spitze immer noch die altehrwürdigen Universitäten Oxford und Cambridge stehen; in Frankreich gibt allein Paris den Ton an; Deutschland aber besitzt in allen seinen Teilen eine überreiche Zahl wissenschaftlicher Mittelpunkte, die einen regen Wetteifer in der Förderung der Wissenschaften entfalten, wie auch die Fürsten und Völker Deutschlands die Bedeutung dieser Pflanz- und Werkstätten wissenschaftlichen Strebens für die allgemeine geistige Bildung und Kultur wohl zu schätzen wußten. Je unerfreulicher auch in der ersten Hälfte des Jahrhunderts die politischen Verhältnisse Deutschlands waren, umsomehr wandte sich das geistige Interesse der Gebildeten der Literatur und Kunst, und nicht am wenigsten den Wissenschaften zu. Und weil wirklich das geistige Leben der Nation hauptsächlich und am kräftigsten an ihren Universitäten pulsierte, gewöhnte sich auch die Nation daran, in den Professoren ihre geistigen Führer zu sehen, und so übten die Universitäten einen mächtigen Einfluß aus auf die gesamte Richtung des geistigen Lebens der Nation. Wie in keinem andern Lande Europas empfangen fast ausnahmslos alle die, welche nachher an die Spitze des öffentlichen Lebens treten und die höchsten Stellen im Staate und in der Gesellschaft einnehmen, ihre geistige Bildung an den Universitäten, legen da die Grundlage ihrer ganzen Lebensanschauung und nehmen von da die stärksten geistigen Eindrücke mit. Diese hervorragende Stellung im öffentlichen Leben der Nation gewannen die Universitäten erst im neunzehnten Jahrhundert.

Auch die soziale Stellung der Universitätsprofessoren änderte sich. Hatte Friedrich der Große sich noch geringschätzig über sie und ihr Benehmen geäußert und gemeint, sie seien zwar gelehrt, aber pedantisch und stets absprechend, und wegen ihrer Ungeschliffenheit könne man nicht mit ihnen verkehren, so wurde das im XIX. Jahrhundert ganz anders. Fürsten, wie Ludwig I. und Max II. von Bayern, Friedrich Wilhelm IV. von Preußen und andere suchten ihren Umgang und verkehrten fleißig mit ihnen. Das Volk aber wählte sie mit Vorliebe in seine Parlamente, wie auch die Universitäten ihre Vertreter in den ersten Kammern erhielten. Die Universitäten und ihre Professoren erwarben dem deutschen Volk den

Ruhm, das „Volk der Denker und Dichter“ zu sein. Und weil in der ersten Hälfte des Jahrhunderts Deutschland weder in der Politik noch in Industrie und Handel eine hervorragende Stellung einnahm oder eine bedeutende Rolle spielte, so konzentrierte sich auch das Interesse der Nation auf das geistige Gebiet, auf Künste und Wissenschaften, an deren Spitze die Universitätslehrer standen. Erst nach der Gründung des deutschen Reiches, als Deutschland auch politisch eine ganz andre Weltstellung einnahm und deutsche Industrie und deutscher Handel mächtig aufblühten und der Reichtum der Nation sich mehr als verdoppelte, seitdem erst traten die geistigen Interessen mehr in den Hintergrund, und die Professoren zogen sich mehr auf ihr eigenes Gebiet der Wissenschaften zurück. Sie erlitten keinen Schaden, denn nicht nur stieg der Zudrang der Jugend zum Universitätsstudium immer mehr, sondern auch aus andern Ländern von diesseits und jenseits des Meeres kamen zahlreiche Studierende, um die deutsche Wissenschaft an ihren Quellen kennen zu lernen. Noch nie hat die an den deutschen Universitäten gepflegte Wissenschaft eine so allseitige Anerkennung und Hochschätzung gefunden als wie im XIX. Jahrhundert. Sie wurden das Muster für die Einrichtungen, die fremde Länder ihren neuerrichteten Universitäten gaben.

Die Fürsten und Staaten sparten aber auch keine Kosten, um die Universitäten zu würdigen und zu leistungsfähigen Pflanz- und Pflegestätten der Wissenschaften aus- und umzugestalten. Die Fonds der alten Stiftungen reichten lange nicht mehr zum Unterhalt aus, um so reichere Mittel gewährten die Volksvertretungen. An manchen Universitäten verdoppelte und verdreifachte sich die Zahl der Lehrstühle und der Lehrer; an allen wurden zahlreiche neue Institute und Laboratorien gegründet für die vielen speziellen Zweige der Wissenschaften, die neu entstanden.

Zur Ausgestaltung der bestehenden Staaten kam dann aber noch die Neugründung von drei Universitäten durch den preußischen Staat, Berlin, Bonn und Straßburg, von denen die Berliner Universität nicht bloß vom allergrößten Einfluß auf alle deutschen Universitäten wurde, sondern auch rasch an ihre Spitze trat und eine fast dominierende und tonangebende

Stellung in der Wissenschaft und dem geistigen Leben der Nation einnahm. Durch die Gründung einer jeden dieser Universitäten hat Preußen zum Ausdruck gebracht, daß die Vermehrung der materiellen Machtmittel und die Vergrößerung seines Territoriums nicht ausreichen, um zu einem festen und in sich gekräftigten Staatsleben zu gelangen, sondern dazu auch die Pflege der geistigen Lebensmächte gehöre, die erst der Nation ihre innere Einheit und innere Stärke verleihen. Berlin wurde 1809, zur Zeit als der Staat sich aus der tiefsten nationalen Not herausarbeitete und die Grundlagen zu einem völlig neuen Staatsleben legte, gegründet als großes, weitleuchtendes Monument der geistigen Tatkraft, welche die leitenden Staatsmänner beseelte, und der Einsicht in das, was die tiefsten Wurzeln der nationalen Kraft ausmacht. Bonn wurde gegründet im Jahre 1818, als die katholischen Rheinlande Preußen eingegliedert wurden, um allmählich durch die besänftigende Macht der Wissenschaften den tiefen, geistigen Riß zu heilen, den die religiöse Spaltung dem nationalen Leben geschlagen hat. Die Stiftung Straßburgs im Jahre 1872 aber hat mächtig dazu geholfen, das durch die Waffen zurückgewonnene alte, deutsche Elsaß auch für den deutschen Geist und die deutsche Nationalität wiederzugewinnen, denn die Überzeugung ist durchgedrungen, daß der deutsche Geist sich am wirksamsten in seinen hohen und niederen Schulen entfaltet. Außer diesen Neustiftungen ließ es sich aber auch Preußen noch angelegen sein, ältere akademische Anstalten zu heben und auszubauen. So wurde Breslau 1811 zu einer vollen Universität gemacht und dann auch mit einer evangelisch theologischen Fakultät versehen. Ebenso wurde die Akademie zu Braunsberg 1818 erneuert und die zu Münster dem Range einer Universität nahe gebracht. So gibt es kein Land der Welt, das so reich mit Universitäten ausgestattet ist und wo jede Wissenschaft nach allen Richtungen hin ihre Pflege finden kann; kein Land, wo ein so großer Prozentsatz der Bevölkerung den Studien obliegt und wo das geistige Leben des Volkes so von seinen Universitäten geleitet wird, wie Deutschland. Denn auch alle übrigen deutschen Staaten wetteiferten mit Preußen in der Ausgestaltung ihrer Universitäten gemäß den Anforderungen der sich immer

reicher entfaltenden Wissenschaften, zu welchem Zwecke auch Bayern die Universität Landshut im Jahre 1826 nach München verlegte.

Die akademischen Einrichtungen, die Studienordnungen und der Betrieb der Wissenschaften erlitt keine bedeutenden Veränderungen. Bei der überaus rasch zunehmenden Spezialisierung der Wissenschaften mußten allerorten eine große Reihe neuer ordentlicher und außerordentlicher Lehrstühle errichtet und Spezialkurse eingerichtet werden, und um die Studierenden aktiver am Unterricht zu beteiligen und sie sicherer in die Spezialstudien einzuführen, entstanden in allen Fakultäten zahlreiche Seminarkurse, welche mit praktischen Übungen der Studierenden verbunden wurden. Auch wurde an vielen Orten durch wohlgeregelte Studienpläne dafür gesorgt, daß die Studierenden den Gang ihrer Studien von Anfang an so ordnen können, wie es ihre Fachwissenschaften verlangen, um eine gründliche wissenschaftliche Bildung zu erreichen. Während im XVIII. Jahrhundert die Studien in sechs Semestern wohl absolviert werden konnten, verlangen jetzt die höheren Studien zur Erfassung ihrer zahlreichen Disziplinen ein vierjähriges Studium. Als ein Zeichen, wie hoch allenthalben eine gründliche Universitätsbildung geschätzt wird, mag auch das gelten, daß nach dem Vorbild des deutschen Kaisers nicht selten auch wieder Prinzen zur Vollendung ihrer Studien die Universitäten benützen.

§ 53.
Die Gymnasien.

Obgleich die Neuhumanisten des XVIII. Jahrhunderts bereits deutlich und bestimmt ihre Grundsätze über klassische Bildung dargelegt hatten und auch damit in den leitenden Kreisen durchgedrungen waren, so herrschte doch in den Schulanstalten noch immer viel Willkür in der Auslegung und Anwendung dieser Grundsätze. Man wußte nicht bestimmt, welche Schriftsteller denn besonders in den Schulen gelesen werden müßten, um die gewünschte Geisteskultur und Bildung des Geschmacks und Urteils daraus zu schöpfen; ebensowenig wie und wie viel zu lesen sei, wie es mit den Realien, der

Mathematik und den neuen Sprachen zu halten sei. Das alles war den einzelnen Rektoren und Lehrern überlassen. Die staatliche Oberschulbehörde erkannte es als ihre Aufgabe, hier Ordnung und Einheit zu schaffen.

1. Im Jahre 1788 war zwar schon die Reifeprüfung an den Schulen Preußens eingeführt worden, aber wer auch nicht bestand, konnte doch die Universität besuchen, nur daß er von Stipendien und andern Benefizien ausgeschlossen war. Aber die Maßregel konnte überhaupt nicht durchgeführt werden, weil an den verschiedenen Schulen zu verschiedenartig unterrichtet wurde und man sich auch durch akademische Kommissionen konnte prüfen lassen, die es mit dem Examen leicht nahmen.

Im Jahre 1808 wurde das Oberschulkollegium aufgehoben und das Schulwesen der dritten Sektion des Ministeriums des Innern zugeteilt. An der Spitze dieser Sektion stand von 1808—1810 Wilh. von Humboldt. 1817 wurde ein besondres „Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten" errichtet; das höhere Schulwesen aber gehörte immer noch zur Verwaltung der Konsistorien. 1816 wurde diesen eine „Prüfungskommission" beigegeben für die Lehrerprüfungen.

1826 wurde für die Lehramtskandidaten das „Probejahr" eingeführt. Im Jahr 1816 wurde auch ein „Normallehrplan" erlassen, und alle Schulen, welche die Abiturientenprüfung einführten, erhielten den Namen „Gymnasium". Der Lehrplan galt aber nur als ein Ideal, dem man bei Einrichtung von Schulen nachstreben solle. Das Gymnasium solle nicht bloß auf die Universitätswissenschaften vorbereiten, sondern die Schüler „mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit ausrüsten". „Die Schulen sollen zugleich Erziehungsschulen sein, dann wird vieles schlummernde Herrliche geweckt werden". Auch sollen die Schüler „einen Vorbegriff von der Einheit alles Wissens" erhalten.

Im Jahre 1818 berief der Minister von Altenstein den Professor und Schulrat Joh. Schulze als technischen Rat ins Ministerium. Dieser leitete nun volle 40 Jahre von 1818—1858 das höhere Unterrichtswesen in Preußen.

1825 erfolgte auch die Einsetzung der „Provinzialschul-

kollegien" als zweite Abteilung der Konsistorien. Vorsitzender war der Oberpräsident der Provinz.

Weil aber auch die Gymnasien dem Mißtrauen der Regierung nicht entgingen, wurde 1824 der Polizeiminister Kamptz zum Direktor der Abteilung des Unterrichts ernannt, und nun begann auch für die Gymnasien eine schwere Zeit. Das Turnen wurde strenge aus den Schulen verbannt, dagegen die Anforderungen an die Schüler vermehrt und ihre ganze Kraft angespannt.

Auf das Griechische wurde besonderer Nachdruck gelegt. Kein Schüler, der nicht Griechisch gelernt hatte, konnte No. 1 im Abiturientenexamen erhalten. Auf Hegels und Herbarts Reklamationen hin wurden auch Logik und Psychologie eingeführt. Auch bessere Durchbildung in der Handhabung der deutschen Sprache wurde gefordert. In der obersten Klasse aber sollte der Unterricht in der alten Geschichte lateinisch gehalten werden mit öfteren Repetitionen. Für den Geschichts- und Geographieunterricht erfolgten Verordnungen. Das Französische sollte auf 5 Jahre verteilt werden. Bei mindestens 32 Schulstunden sollten die oberen Klassen noch 5 Stunden täglich mit obligaten und freiwilligen Arbeiten sich beschäftigen. Das Privatstudium wurde sehr empfohlen und allgemein eingeführt. Es wurde eine große Liste aller der Schriftsteller aufgestellt, welche die Schüler, die zur Universität gehen, gelesen haben sollen, denn ihr Vorhaben soll ihnen nicht zu leicht gemacht, und sie sollen früh an den Ernst des Berufes gewöhnt werden. Das Reglement vom Jahre 1834 stellte hohe Prüfungsforderungen.

Dazu kam noch, daß manche Philologen wieder in die Fehler der alten Humanisten verfielen. So kam es vor, daß in Schulpforta in einem halben Jahr nur 6—7 horazische Oden oder 8—12 Kapitel aus Cicero gelesen wurden. Auch machte man wieder viele griechische und lateinische Verse. Dagegen wer sich in deutschen Versen versuchte, wurde als ein eitles, empfindsames Modebürschchen belächelt oder verspottet. Man sprach und unterrichtete wieder lateinisch, wie im XVI. Jahrhundert.

Da erhob im Jahre 1836 der Medizinalrat Lorinser in

Oppeln energischen Protest gegen die Überbürdung der Jugend in der Schrift „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen". Es entpann sich ein langer Streit für und wider. Der Erfolg war das Zirkularreskript der Regierung vom 24. Oktober 1837, worin erklärt war, daß keine Veranlassung vorhanden sei, die bisherige Verfassung der Gymnasien wesentlich zu ändern. Die bisherigen Lehrgegenstände machen die Grundlage jeder höheren Bildung aus, wie die Erfahrung von Jahrhunderten und das Urteil der Sachverständigen bestätigen; sie sind materiell und formell die besten Bildungsmittel; aber man dürfe doch nicht übertriebene Forderungen stellen, auch nicht die Schüler mit einer Masse materieller Kenntnisse überhäufen. Das Maximum der Schulstunden wird auf 32 festgesetzt, die Hausarbeiten werden geregelt und die Freiwilligkeit der Privatarbeiten betont. Beim Abiturientenexamen sei auf die Gesamtbildung, nicht auf encyklopädisches Gedächtniswesen zu sehen. Das Turnen wurde wieder gestattet. Im Ganzen aber blieb der Schulbetrieb so, wie er bisher war.

Allmählich schwand nun auch die Mannigfaltigkeit, Willkür und Regellosigkeit im Gymnasialwesen, und an ihre Stelle trat mehr Einheit, Regelmäßigkeit, Ordnung, Gleichmäßigkeit aller Gymnasien inbezug auf Lehrplan, Lehrgang, Stundenplan, Unterrichtsfächer und Leistungen.

Unter dem Ministerium Eichhorn mit seinem Gehilfen Eilers wurde zwar 1842 der Turnunterricht in den Lehrplan der Gymnasien aufgenommen und eine Zentralbildungsanstalt für Turnlehrer in Berlin errichtet, sonst aber nur auf Gläubigkeit der Lehrer, Vermehrung der Andachtsübungen und Regelmäßigkeit des Kirchenbesuchs gedrungen.

Die Philologenschule Fr. Ritschls brachte den Gymnasien keinen Gewinn, denn Ritschl kümmerte sich nicht um die Bedürfnisse des Gymnasiums; seine Schüler wurden nur in wissenschaftlichen Untersuchungen auf dem Gebiet der Konjekturalkritik geübt. Daher beschäftigten sich auch die meisten seiner Schüler weniger mit den klassischen Schriftstellern, als mit möglichst unbekannten der ältesten oder spätesten Zeiten. Diese einseitigen und beschränkten Philologen konnten als Lehrer keine Begeisterung für das Altertum bei ihren Schülern

wecken. Sie brachten das Studium des Altertums und die Philologie beim großen Publikum in Verruf, wodurch das Ansehen der Gymnasiallehrer nicht gehoben und der Schulbetrieb nicht gefördert wurde, sondern die alten Klagen über die Nutzlosigkeit der alten Sprachen und der Gymnasien, die sie betrieben, sich erneuerten.

In Bayern war die Mittelschule im Anfang des Jahrhunderts noch Polizeisache und wurde demgemäß vom Staate dirigiert. Im Jahre 1804 verfaßte der General-Schuldirektionsrat Wismayr im Geiste der Aufklärung einen Lehrplan für alle churpfalz-bayrischen Mittelschulen. Aber 1808 wurde er durch das „Allgemeine Normativ“ Niethammers, eines begeisterten Neuhumanisten, ersetzt. Unter Ludwig I. wurde Friedr. Thiersch 1829 zur Vorlegung eines neuen Lehrplanes aufgefordert, der aber erst, nachdem er noch 1830 eine Revision erfahren hatte, angenommen wurde. Da Thiersch eine strenge Konzentration der Gymnasien auf den altsprachlichen Unterricht verlangte, so entsprach er nicht den Bedürfnissen der Zeit, welche auch für das Gymnasium Unterricht in den Realfächern forderte. Das Ministerium Abel suchte wieder die Konfessionalität der Schulen durchzuführen und Geistliche als Lehrer anzustellen.

In Sachsen blieben die alten Sprachen der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts; ihnen war die Hälfte aller Stunden gewidmet, während alle übrigen Fächer nur mit je 2 oder 1 Stunde sich begnügen mußten. Der ausgezeichnete Philologe Gottfried Hermann machte dabei seinen Einfluß geltend. Ihm war die gründliche Erklärung der alten Schriftsteller die Hauptsache; ohne sie gelange man nicht zum rechten Verständnis dieser größten Kunstwerke der Menschheit. Denn „was die griechischen und römischen Schriftsteller hinterlassen haben, sind ewige und unvergängliche Denkmale des Rechten, Wahren und Schönen.“ Auch das „Regulativ für die Gelehrtenschulen“ vom Jahre 1846 bleibt auf diesem Standpunkt und fordert korrektes lateinisches Schreiben und Sprechen. Zugleich aber wird möglichst vollständige Ausbildung im leichten und sichern Gebrauch der Muttersprache verlangt und diejenige Kenntnis der deutschen Literatur, des Französischen, der Natur-

geschichte und Naturlehre, welche zu allgemeiner wissenschaftlicher Bildung nicht entbehrt werden kann. Die Unterrichtszeit erstreckte sich auf neun Jahre.

Weil aber der einseitige Betrieb der alten Sprachen immer mehr wieder zum Althumanismus zurückzuführen drohte, erhob Hermann Köchly, Oberlehrer zu Dresden, Einsprache, weil dieser Unterricht mit dem Zeitbewußtsein in Widerspruch stehe. Der historische Gesichtspunkt, nicht der philologische und grammatisch-kritische, müsse bei der Lektüre der Klassiker im Vordergrund stehen. Man müsse sie lesen, um sie und ihre Zeit daraus kennen zu lernen. Er tadelt, daß die statarische Methode wieder eingerissen und das Latein wieder Unterrichtssprache geworden sei. Köchlys Anregungen blieben zunächst noch ohne Erfolg, da 1848 die Revolution ausbrach und Köchly, als daran beteiligt, Sachsen verlassen mußte. Nachdem er in Zürich und Heidelberg Professor gewesen war, starb er 1876; aber nach seinem Tode drangen seine Ansichten siegreich durch.

In Württemberg wurden die 4 Klosterschulen und das Gymnasium zu Stuttgart vermehrt durch zwei evangelische Gymnasien in Heilbronn und Ulm, zwei katholische in Ehingen und Rottweil und ein paritätisches in Ellwangen. Im Jahre 1819 wurde bestimmt, daß der Humanismus Prinzip alles Unterrichts sei; durch das Studium der Klassiker sollen die Geisteskräfte der Schüler allseitig entwickelt, geübt und geschärft werden; sie sollen als Hauptmittel zu einer umfassenden Bildung des Geistes und Gemütes benutzt werden. Kein totes Buchstabenwesen und trockene Grammatik soll die Geistesbildung hindern. In den Lateinschulen wurde besondres Gewicht gelegt auf die Fertigkeit in der lateinischen und griechischen Grammatik zum Behuf eines fehlerlosen „Arguments“ beim „Landexamen“, von dem die Aufnahme in die Klosterschulen abhing.

Nachdem Klumpp seit 1830 gegen Bäumlein und K. L. Roth für größere Berücksichtigung der Realien und für eine Einheitsschule als Unterbau für Gymnasium und Realschule vergeblich gekämpft hatte, arbeitete 1849 eine Kommission hervorragender Schulmänner einen Entwurf aus, der zwar nicht offiziell eingeführt, aber doch als maßgebend betrachtet wurde, weil er durch seine Besonnenheit und Mäßigkeit in den Forde-

Digitized by Google

rungen allgemeinen Anklang fand. Mit dem achten Jahr geschieht der Eintritt in die Lateinschule, worin hauptsächlich Latein und Griechisch gelehrt wird, aber auch Geschichte und Geographie, französische Sprache, Naturgeschichte und Arithmetik; fakultativ sind Singen, Zeichnen, Turnen. In den höheren Schulen wird dieser Unterricht weiter geführt und Mittelhochdeutsch, Physik und Philosophie eingeführt. Die Kenntniß der Schriftsteller und ihrer Zeit ist Endzweck der klassischen Lektüre. Beim Maturitätsexamen, das schon 1811 eingeführt worden war, wurde nun ein deutscher Aufsatz, Übersetzungen ins Lateinische, Griechische und Französische und Mathematik verlangt; mündlich wurde in Cicero, Livius, Virgil und Homer geprüft. Die Lehrer und Professoren aller Schulen wurden zumeist aus den Theologen genommen, da die Philologie in Tübingen nur unzureichend vertreten war. Doch fehlte es nie an hervorragenden und philologisch tüchtigen Schulmännern.

Die übrigen deutschen Staaten suchten allmählich ihre Schulen nach dem Muster der preußischen einzurichten.

2. Da der Neuhumanismus die Griechen und Römer für die edelste Blüte der Menschheit erklärte, so war die natürliche Folge, daß auf die religiöse und speziell christliche Erziehung weniger Gewicht gelegt wurde. Daher kam es der Reaktion, die nach den Stürmen des Jahres 1848 eintrat, gelegen, die Gymnasien für die Ausschreitungen der Revolution mitverantwortlich zu machen, zumal da vereinzelte Lehrer, wie Köchly, sich wirklich dabei beteiligt hatten. Um der Entchristlichung der studierenden Jugend zu wehren, wurde unter besondrer Protektion des Königs Friedrich Wilhelm IV. zu Gütersloh bei Bielefeld im Jahre 1851 „ein Gymnasium auf christlicher Grundlage“ eröffnet. Schon 1850 war in Stuttgart ein Privatgymnasium gegründet worden, das aber nur bis 1858 sein Leben zu fristen vermochte, während das zu Gütersloh zu rascher Blüte kam. Unter dem Minister von Raumer wurden dann wieder mehr Theologen zu Lehrern herangezogen und darauf gesehen, daß der Religionsunterricht ernstlicher betrieben wurde und Lehrer und Schüler zum regelmäßigen Kirchenbesuch angehalten wurden. Zugleich wurde Dr. L. Wiese zum Referenten für das Gymnasialwesen bestellt, dessen Tendenz

war, Wissenschaft und Humanismus mit dem christlichen Glaubensleben in Verbindung zu bringen und ihren Widerstreit auszugleichen. Während der literarische Streit über Grundlagen, Tendenz und Organisation des Gymnasiums, der seit 1848 neu entfacht worden war, noch fortdauerte, erließ Wiese im Jahr 1856 einen neuen Lehrplan, der aber nur in geringem Maße die gewünschte Konzentration des Unterrichts durchführte.

Auch wurden 1856 einige Modifikationen des Abiturientenexamens eingeführt. Der lateinische Aufsatz wurde beibehalten und gefordert, daß die Abiturienten ihre Geübtheit im Lateinsprechen zeigen sollten; auch müsse jeder den ganzen Homer gelesen haben. Das griechische Skriptum durfte auch wieder nicht fehlen.

3. Je mehr seit 1866 die Macht Preußens stieg, umsomehr suchten nun auch die andern deutschen Staaten sich in ihrem Schulwesen dem Preußens zu nähern und zu verähnlichen. Im Jahre 1868 wurde eine Bundesschulkommission errichtet, um die Qualifikationszeugnisse für den Einjährig-Freiwilligendienst zu regeln. Im selben Jahr fand auch in Berlin eine Schulkonferenz statt, die von 19 deutschen Staaten beschickt war. Als nun das deutsche Reich gegründet war, wurde auch sofort 1871 eine Reichs-Schulkommission errichtet aus fünf Mitgliedern, je eines für Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg und Baden. Sie berät über Reifezeugnisse, Berechtigungswesen, Lehramtsprüfungen und dgl., jedoch sollen die Eigentümlichkeiten des Schulwesens der Einzelstaaten nicht ohne Not geschädigt werden. Seit 1875 senden die deutschen Kleinstaaten zusammen ein sechstes Mitglied. Auch in Bayern wurde nun das neunklassige Gymnasium eingeführt.

Unterdessen war auch der Kampf um das Gymnasium immer heftiger geworden. Die öffentliche Meinung, unterstützt von einzelnen Fachmännern, forderte immer dringender eine gründliche Reform und Reorganisation der Gymnasien unter Berücksichtigung der Zeitbedürfnisse und mit Beschränkung der altklassischen Sprachen, wogegen die Mehrzahl der Schulmänner und Direktoren den bisherigen Bestand mit Hartnäckigkeit verteidigte. Nachdem schon der Minister Falk eine Konferenz von 26 Mitgliedern im Jahre 1873 zur Beratung der Fragen

einberufen hatte, kam im Jahre 1882 unter Minister von Goßler, dem der tüchtige Philologe und Schuldirektor H. Bonitz als Rat zur Seite stand, ein neuer „Lehrplan" zustande, der den altklassischen Unterricht wesentlich beschränkte, indem die Lateinstunden aller Klassen zusammen auf 77 Stunden statt der bisherigen 86 und die des Griechischen auf 40 Stunden statt 46 herabgesetzt wurden. Dagegen erhielten alle andern Fächer eine Vermehrung der Stundenzahl. Obwohl zugestanden war, daß es nicht mehr möglich sei, die lateinische Sprache zum Organ für den Ausdruck der Gedanken zu machen, wurde doch der lateinische Aufsatz als integrierender Teil des lateinischen Unterrichts beibehalten; ebenso wurden die griechischen Schreibübungen gefordert, um die grammatische Gründlichkeit der Lektüre zu sichern. Im Französischen wurde auf Geläufigkeit im freien, mündlichen Gebrauch der Sprache verzichtet, aber Übungen zur Vorbereitung darauf sollten gepflegt werden. Sachsen und Hessen folgten dem Beispiel Preußens.

Indessen stieg die Abneigung und die Unzufriedenheit mit dem altklassischen, vom Staat mit allen Privilegien ausgestatteten Gymnasium immer höher, und es begann eine Agitation, die es auf eine Umgestaltung der Gymnasien absah, welche einer gänzlichen Zerstörung nahe gekommen wäre. Ein Realschuldirektor, Fr. Ostendorf, war schon 1872 mit dem Plan einer Einheitsschule hervorgetreten, durch welche der Unterschied zwischen Realschule und Gymnasium sollte beseitigt werden. Zwischen gelehrten und gewerblichen Ständen könne keine bestimmte Grenze mehr gezogen werden. Die Entwicklung unsres politischen und sozialen Lebens erfordere für alle leitenden Berufsklassen eine gemeinsame Schule, welche wissenschaftlichen und praktischen Sinn verbinde. Der ausführlich vorgelegte Schulplan Ostendorfs, der auch das Französische dem Lateinischen zugrunde legen wollte, hatte aber auf der Oktoberkonferenz von 1873 keine Billigung gefunden. Dies veranlaßte dann Fr. Lange, eine noch radikalere Agitation durch die „deutsche akademische Vereinigung" zu inszenieren. Ihre Petition mit 22 409 Unterschriften wurde im Abgeordnetenhause besprochen. Der Minister von Goßler schlug ein Zwischenexamen nach dem sechsten Jahreskurse für die Berechtigung zum einjährigen

Heeresdienst vor. Für die Lehramtskandidaten solle zwischen der Universität und dem Probejahr noch ein Jahr an einem Gymnasialseminar eingeschoben werden. Im übrigen verteidigte er die bisherige Bildungsweise der Gymnasien als für die Nation wertvoll. Von 1882—1888 seien nicht weniger als 344 Vorschläge über Organisation und Lehrplan gemacht worden, aber darunter keiner, der die allgemeine Billigung finden könnte.

Im Jahre 1889 bildete sich dann noch „der Verein für Schulreform" und „der allgemeine deutsche Verein für Schulreform", deren Zeitschrift „Die Neue, deutsche Schule" H. Göring herausgab mit ziemlich phantastischen Plänen für eine deutsche Lebensschule. Dazu kam noch ein „Einheitsschulverein", der die Verschmelzung des Gymnasiums und des Realgymnasiums betrieb, und ein „Verein zur Beförderung des lateinlosen höheren Schulwesens" 1890.

Da griff der deutsche Kaiser Wilhelm II. mächtig in die Bewegung ein durch Berufung der Dezemberkonferenz von 1890 in Berlin. Schon im Mai 1889 hatte er durch eine Ordre an das Staatsministerium gezeigt, welch hohe Bedeutung er der Schule für das Staatswesen und für das ganze öffentliche Leben beilege, indem er erklärte, daß die Schule nutzbar gemacht werden sollte, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken.

An der auf den 4. Dezember 1890 nach Berlin einberufenen Konferenz nahmen außer dem Minister von Goßler und Geheimrat Stauder und den Vertretern der andern Ministerien noch 43 Mitglieder teil, darunter 23 Männer der Schulverwaltung und des Schulamtes. Gleich in der ersten Sitzung entwickelte der Kaiser selbst in längerer Rede seine Reformgedanken über das höhere Schulwesen.

Wilhelm II., geb. den 27. Januar 1859, ist der erste preußische König und deutsche Kaiser, der eine öffentliche Schule besucht und das Gymnasium absolviert hat. Denn seine Eltern hatten bestimmt, daß „der künftige Thronerbe mit Beseitigung jeder andern Rücksicht diejenige Erziehungsweise erhalte, welche die sicherste Gewähr biete für eine harmonische Ausbildung der Geisteskräfte". Dieses Ziel sollte durch die

klassische Bildung erreicht werden, welche „so vielen Generationen der herrschenden Klasse die höchste Bildung hatte gewähren können". Der Prinz sollte auf dem Gymnasium sich aneignen „die strenge Disziplin des Geistes, die der altsprachliche Unterricht allein imstande schien zu gewähren, eine gewisse Übung in der Lösung geistiger Aufgaben und ein gewisses Streben nach wahrem Erkennen und Wissen." Man hoffte, „es werde sich dort eine historische Weltanschauung in ihm ausbilden mit einem gewissen Verständnis für die Verhältnisse seiner Zeit" (Hinzpeter). Von 1873 an war er von Gymnasiallehrern zu Berlin privatim vorbereitet worden, um im Herbst 1874 in die Obersekunda des Gymnasiums zu Kassel einzutreten. Im Januar 1877 bestand er dann mit seinen Klassengenossen das Abiturientenexamen. Beim Abgang konnte er sich selbst das Zeugnis geben, daß er „redlich getan, was in seinen Kräften stand." Nach kurzem Zwischenraum besuchte er auch für einige Zeit die Universität Bonn zu historischen, juristischen und staatswissenschaftlichen Studien. Nach der kurzen Regierung seines Vaters Friedrich III. bestieg er 1888 den preußischen Thron. Gleich seinen Ahnen Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. wandte er sein besonderes Interesse wie dem Militärwesen, so dem Erziehungswesen zu. Der Bildungsgang dieses Monarchen hat jedenfalls den Beweis geliefert, daß die klassische Bildung der Entwicklung großer und vielseitiger geistiger Interessen nicht hinderlich ist.

Der Kaiser erklärte sich gegen die Realgymnasien, als „eine Halbheit, die nur Halbheit der Bildung erreiche." Das Gymnasium habe „nicht von vornherein das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernommen." „Die Hauptschuld tragen die Philologen, die nur auf Lernen und Wissen, aber nicht genug auf die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des Lebens den Nachdruck gelegt haben." Es fehle vor allem an der nationalen Basis. In Geschichte, Geographie, Sage werde das Vaterländische vernachlässigt. Das Gymnasium habe eine zu starke Überproduktion an Gebildeten erzeugt. Die Überbürdung sei ein Übelstand. Die Überhandnahme der Kurzsichtigkeit sei erschreckend. Der Kaiser forderte: 1. daß das Deutsche die Grundlage alles Unterrichts sein müsse; 2. daß

der deutsche Aufsatz der Mittelpunkt des Unterrichts sein müsse; 3. der lateinische Aufsatz müsse beseitigt werden; 4. der Übergang von der französischen Revolution zum XIX. Jahrhundert muß klargelegt werden; 5. die Stundenzahl muß verringert werden; 6. für die Einjährigfreiwilligen muß ein Examen eingeschoben werden; 7. Verminderung des Lehrstoffes und Vereinfachung der Examina; 8. keine neuen Gymnasien ohne dringendes Bedürfnis; 9. Verminderung der Schülerzahl jeder Klasse; 10. für die Lehrer ein Kursus in Hygiene und fleißiges Turnen; 11. regelmäßige und außerordentliche Revisionen der Schulen durch verschiedene Oberbehörden.

So wurden denn vier Tage lang die vom Ministerium vorgelegten 14 Fragen, wozu die Berichterstatter 272 Thesen aufgestellt hatten, gründlich besprochen, wobei alle Hauptpunkte der Erziehung und des Unterrichts eine eingehende und freimütige Würdigung fanden. In der Schlußsitzung wurde eine Kabinetsordre verlesen, worin der Kaiser an das Pflichtgefühl und den Patriotismus der Lehrerschaft appellierte und die Verbesserung der Rang- und Gehaltsverhältnisse der Lehrer im Auge zu behalten versprach.

Dieses erste, große, pädagogische Konzil der Scholarchen Deutschlands einigte sich auf folgende Punkte: 1. Herabsetzung der Schülerzahl in den untern Klassen auf 40, in den obern auf 30 Schüler; Maximum aller Schüler einer Anstalt 400; Maximum der Stunden des Lehrers 22 in der Woche; 2. im Falle guter Klassenleistungen soll die mündliche Prüfung in Religion, Geographie und Geschichte wegfallen im Abiturientenexamen; 3. für die schriftliche mathematische Prüfung wurde eine mathematische oder mathematisch-physikalische Arbeit festgesetzt; 4. der lateinische Aufsatz wurde abgeschafft; 5. die Zurückweisung solle durch einstimmigen Beschluß erfolgen und zwar allgemein wegen Unreife.

Da den hervorragendsten Gymnasialdirektoren der bisherige Bestand des Gymnasiums gefährdet schien, so gründeten sie noch während der Konferenz auf Anregung G. Uhligs den „Gymnasialverein", der schon in wenigen Monaten 2500 Mitglieder zählte; sein Organ ist „Das humanistische Gymnasium". Während der Einheitsschulverein sich auflöste, erreichte der

„Realschulmännerverein", daß die Realgymnasien in ihrem Fortbestand gesichert wurden.

Am 6. Januar 1892 wurden dann vom Minister von Zedlitz-Trützschler neue Lehrpläne, Lehraufgaben und Prüfungsordnungen veröffentlicht, durch welche „unser altehrwürdiges Gymnasium, aus dem die meisten großen Männer hervorgegangen sind, die unser Volk auf seine heutige Höhe gehoben" in seinem Vorrang bestätigt und ihm auch „seine Bedeutung für die Zukunft" zugesprochen wurde, wenn auch der lateinische Aufsatz abgeschafft blieb. „Das Gymnasialmonopol" schien gerettet. Da aber den Realgymnasien schon seit 1876 das Recht zustand, daß ihre Reifezeugnisse zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen berechtigten, erhielten nun auch die Reifezeugnisse der Oberrealschule dasselbe Recht für das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften.

An allen Schulen aber wurde die Stundenzahl bedeutend verkürzt. Das Gymnasium verlor 16 Stunden, das Lateinische 15 Stunden und das Griechische 4, wofür andre Fächer die drei Mehrstunden zugeteilt bekamen, nämlich Deutsch und Turnen. Das Realgymnasium wurde um 21 Stunden verkürzt, darunter 11 Lateinstunden; die Oberrealschule verlor 18 Stunden. Am Schluß von Untersekunda aber wurde eine Abschlußprüfung eingeschoben wegen der Einjährigfreiwilligen der Gymnasien. Der Vorkämpfer der Gymnasialschulmänner aber klagte: „Magna pugna victi sumus."

In Sachsen, Bayern, Württemberg waren schon 1891 Lehrpläne mit verringerter Stundenzahl erschienen; 1892 folgte auch Hessen, aber nirgend ging man so weit, wie in Preußen.

Indessen waren die Reformfreunde, die auf eine gänzliche Umgestaltung des Schulwesens hinarbeiteten, von all diesen Zugeständnissen nicht befriedigt. Schon im Jahr 1878 war der Rektor des Realgymnasiums zu Altona, Dr. Schlee, ermächtigt worden, den Versuch zu machen, das Latein erst in Untertertia zu beginnen, während in Sexta mit dem Französischen und in Quarta mit Englisch der Anfang gemacht werde. Demnach sollte die französische, nicht mehr die lateinische Sprache die Grundlage zur Erlernung der Fremdsprachen bilden.

Bis zum Jahre 1898 hatten 4 preußische Realgymnasien und Realschulen und drei außerpreußische das Altonaer System angenommen. Das Osnabrücker begann in Sexta mit Englisch, statt Französisch. Im Jahr 1891 wurde das Reformsystem in Frankfurt a. M. im Goethe-Gymnasium eingeführt. Geheimrat Stauder wünschte 1893, daß der Versuch auch noch an andern Schulen gemacht werde, und es folgten die Gymnasien in Hannover, das König-Friedrich-Gymnasium in Breslau, die Gymnasien in Charlottenburg und Schöneberg. Aber zu einem entscheidenden Urteil kamen weder die Regierungen noch die Schulmänner, obgleich bis 1900 schon 16 Gymnasien und Realgymnasien den Frankfurter Schulplan angenommen hatten.

Im Jahr 1898 erschien auch eine neue „Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen". Es wird eine allgemeine Prüfung festgesetzt in Philosophie, Pädagogik, deutscher Literatur und Religionslehre, und eine Fachprüfung in drei Fächern, wobei aber Latein und Griechisch, Französisch und Englisch, Geschichte und Erdkunde nur als je ein Fach zählen. Die Lehrbefähigung hat in jedem Fach zwei Stufen, eine untere und eine obere, die letztere gilt für Obersekunda bis Oberprima.

Indessen ruhte auch die Agitation gegen das „Gymnasialmonopol" nicht, und dies veranlaßte den Minister Dr. Studt im Jahr 1900 wiederum eine Schulkonferenz einzuberufen auf den 6. bis 8. Juni, woran 34 Mitglieder teilnahmen, darunter nur 5 Schulmänner. Großen Einfluß übten dabei die militärischen Mitglieder aus, welche wünschten, daß den Abiturienten der Kadettenanstalten das medizinische und juristische Studium geöffnet werde. Die Umgestaltung des Berechtigungswesens war der Hauptgegenstand der Verhandlungen. Es wurde beschlossen, daß „allen Abiturienten aller neunklassigen Anstalten die Berechtigung zum Universitätsstudium und zu den entsprechenden Berufszweigen für alle Fächer zugesprochen werden solle. Da aber jede der drei Hauptschulen in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbilde, so sei für jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung

durch Vorkurse auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise zu erfolgen". Die Gymnasialvertreter fügten sich; nur Mommsen protestierte gegen die Gleichstellung der Realgymnasien mit den Gymnasien.

Dagegen wurde die Einführung eines lateinlosen Unterbaues für alle Schulen abgelehnt. Doch sollte der Weiterführung der Reformgymnasien nicht entgegengetreten werden. Der Vorschlag, daß an Stelle des Griechischen auch Englisch dürfe gewählt werden, wurde abgelehnt als Ruin des Gymnasiums. Aber das Englische solle neben dem Griechischen betont werden. Die Abschlußprüfung nach Untersekunda, welche 1892 eingeführt worden, soll wieder beseitigt werden.

Alle diese Beschlüsse wurden durch den „Erlaß des Kaisers zur Schulreform" vom 26. November 1900 bestätigt, und am 20. März 1901 erschien ein Erlaß des Kultusministers über die Zulassung der Abiturienten aller drei Schularten zu den Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen.

Die übrigen Staaten Deutschlands aber verhalten sich gegenüber der Gleichberechtigung aller drei Schularten bis jetzt noch zögernd und haben noch keinen Entscheid getroffen.

§ 54.

Die Krisis des Bildungsideals am Beginn des XX. Jahrhunderts.

Des Kaisers Wilhelm II. Erlaß vom November 1900 ist der große Markstein, der eine vierhundertjährige Entwicklung abschließt und einer neuen die Wege weist.

Der Idealbegriff des ganzen mittelalterlichen Bildungswesens war, kurz und prägnant ausgedrückt, Gott; der Idealbegriff der Neuzeit von der Renaissance an die letzten vier Jahrhunderte hindurch war der Mensch, der antike Mensch beim Alt- und Neuhumanismus, der christliche Mensch der Reformatoren und des Pietismus, der Mensch schlechthin bei Rousseau, den Philanthropisten und Pestalozzianern, der sittliche Mensch bei Kant, Schleiermacher und Herbart. Aber die ganze Entwicklung endete im letzten Viertel des XIX. Jahrhunderts mit einer gewaltigen Erschütterung aller Grundlagen dieses Menschenideals.

Der Philosoph mit dem Hammer, Nietzsche, suchte die hellenisch-christliche Moral zu zerschmettern, um eine solche zu begründen, die jenseits von gut und böse liege. Der kosmopolitische Humanitätsgedanke ist vom Nationalitätsprinzip und der Rassentheorie verdrängt worden. Die christliche Weltanschauung der Reformatoren und des Pietismus wird aufs heftigste von den materialistischen Naturwissenschaften bekämpft. Gegen den altsprachlichen, klassischen Humanismus aber wenden sich alle, die im Zeitalter des Weltverkehrs im Industrialismus und Handel, im Erwerb von Reichtum und materiellen Gütern das menschliche Glück suchen.

Nachdem Deutschland vor einem Menschenalter aus seinen engen, kleinstaatlichen Verhältnissen herausgetreten und ein mächtiges Reich geworden ist, das eine tonangebende Rolle unter den Weltreichen spielt, ein Industriestaat, der den Nationalreichtum in wenigen Jahrzehnten mehr als verdoppelt hat, ein Handelsstaat, der seine Produkte in alle Weltgegenden versendet, seitdem hat sich auch das Dichten und Trachten der Geister von den alten, hohen weltfremden Idealen, denen seine Denker und Dichter, seine Schriftsteller und Erzieher nachhingen, abgewandt zu konkreten, realen, materiellen, handgreiflichen Zwecken und Zielen des Lebens und Strebens, die in scharfem Kontrast stehen mit allem dem, was den Vätern und Großvätern hehr und heilig, groß und edel dünkte. Daß die alten Ideale nicht mehr den Vorzug des ersten, allein berechtigten Platzes im Geiste der Nation einnehmen, daß die realen Lebensmächte und Lebensgüter ihnen sollen gleich geachtet werden, das spiegelt sich deutlich wieder in dem kaiserlichen Erlaß, der die Realschule und das Realgymnasium dem alten Gymnasium in allen Berechtigungen zu allen Studien und Ämtern und Berufen gleichstellt. Mit dem alten Gymnasium sind auch die alten Sprachen, die alten Klassiker, die alten Ideale depossediert worden, und einer neuen Zeit die Tore geöffnet, die neue Ideale des Denkens und Lebens erzeugen und auf den Thron setzen will.

Aber was werden dies für Ideale sein?

Sollen wir denen glauben, die in düstrem Pessimismus prophezeien, daß, nachdem das göttliche Ideal vorlängst ver-

blaßt, und nun auch das humane Ideal verdrängt worden sei, nur noch das animalisch-bestialische Ideal, das „der schönen, blonden Bestie", in Aussicht stehe und damit der Untergang alles Göttlichhohen und Menschlichedlen?

Es soll nicht geleugnet werden, daß in dieser Übergangszeit sich auch unheimliche Kräfte des Gotteshasses und der Menschenfeindschaft regen und ihre zerstörenden Wirkungen ausüben; aber die, welche unwandelbar an die niefehlende Leitung einer göttlichen Vorsehung glauben, die in allen Wirrsalen der Menschengeschichte sich kundgibt, können doch überall deutliche Spuren sehen, die auf eine bessere Zukunft deuten.

Wenn wir wahrnehmen, wie mitten im Rennen und Jagen der Zeit in Tausenden und Abertausenden eine wunderbar mächtige Sehnsucht nach wahrer Religion und nach einem lebendigen Gott emporquillt und immer höher und lauter anschwillt, und der Unkenruf des Materialismus dadurch weit übertönt wird; wenn wir sehen, wie Tausende und Abertausende in hingebender Liebe und Pflichttreue am Wohl, an der Besserung, an der Errettung ihrer Mitmenschen aus materiellem Elend und geistiger Versumpfung arbeiten; wenn wir nicht leugnen können, daß auch die Kräfte des Guten und Göttlichen sich mächtig in der Menschenbrust regen und der Menschheit Wohl ins Werk setzen: dürfen und sollen wir da nicht hoffen, daß die Zukunft an die Stelle der beiden alten, getrennten Ideale das eine, große Ideal des Christentums, den Gottmenschen, setzen wird, in welchem die beiden früheren Ideale erst recht zu ihrer Wahrheit und Wirklichkeit kommen werden? Und wird dann mit dem gottmenschlichen Ideal nicht auch das Ideal des Gottesreiches bei den Menschen sich verwirklichen, in welchem beides, der religiös-christliche und der kulturell-soziale Trieb unsrer Zeit und unsres Geschlechtes seine segensreiche Wirksamkeit finden wird? Denn es sind auch der Anzeichen genug da, die uns deutlich erkennen lassen, daß auch im XX. Jahrhundert die deutsche Nation nicht auf das Christentum verzichten will, wenn auch die dogmatischen Formeln des XVI. Jahrhunderts ihre Gültigkeit sowohl in der Wissenschaft als auch im Leben eingebüßt haben. Eine Nation, welche, wie die deutsche, eine solche den höchsten und heiligsten Geistes-

interessen geweihte Vergangenheit hat, kann auch in Zukunft nicht aufhören, diese Interessen, die dem nationalen Leben allein höheren Gehalt und dauernden Wert verleihen, zu pflegen, wie mächtig auch die materiellen Lebenszwecke ihre Kräfte in Anspruch nehmen.

Aber eben daraus erwachsen für die Jugenderziehung und Volksbildung neue Aufgaben und Ziele.

Es ist ganz entschieden, daß das große, edle Erziehungsziel, „die Humanität" als „Charakterstärke der Sittlichkeit", bisher nur in sehr geringem Maße praktisch durchgeführt werden konnte, nicht allein wegen der Ungunst der Verhältnisse, sondern hauptsächlich weil das mächtigste sittliche Erziehungsmittel, die religiöse Bildung, versagt hat. Daß der Religionsunterricht nicht als bloße Kopf- und Lernsache behandelt werde, sondern als freie Herzenssache, die nicht angelernt werden kann, sich aber durch die religiöse Gesinnung und Handlungsweise der Eltern und Lehrer von selbst auf die Kinder fortpflanzt, das muß Grundsatz aller Erziehung werden. Aber ebensowenig kann die Religion den Lehrern im Seminar eingepaukt werden. Auch sie werden nur religiös, wenn im öffentlichen Leben der religiöse Geist sich wieder als Lebensmacht in Werken reiner Gottes- und Menschenliebe kund gibt. Solange die Religion nur als geheime Privatsache des Herzens oder auch als öffentliches geistliches Polizeiinstitut angesehen wird, werden auch Erziehung und Schule von ihr weder rechten Gebrauch machen können, noch einen ersprießlichen Nutzen haben. In der Schule aber wird der Religionsunterricht am fruchtbarsten sein, der die göttlich-menschliche Person Jesu Christi in den Mittelpunkt stellt und seine religiös-sittliche Gesinnung, seine Worte und Werke in lebensvoller Kraft dem Geist und Herzen der Kinder einprägt. Nur durch die Person Jesu und seinen Geist kann eine neue, religiöse Aera herbeigeführt werden.

Es wird aber auch notwendig sein, daß der Staat sein Verhalten zur Schule in neue Bahnen leite. Daß der Staat nicht bloß oberster Protektor sondern auch Leiter und Regent des Schulwesens geworden ist, hat der Schule viel zu großen Nutzen gebracht, als daß man wünschen dürfte, sie käme in andre Hände oder könnte seine tatkräftige Förderung entbehren.

Aber dies gibt keine Rechtfertigung dafür, daß die Schule nun einseitig den Staatsinteressen dürfte dienstbar gemacht werden. Soll die Schule ihren eigentlichen Zweck erfüllen, dann darf der Staat ihr nicht Einrichtungen aufdrängen, die nur einseitig ihm zugute kommen, aber sowohl die geistige wie die sittliche Bildung der Jugend hemmen. Es ist eine Erniedrigung der Schule, wenn ihr die Aufgabe zugewiesen wird, alles das zu lehren, was Berechtigungen im Staatsleben verschafft. Damit wird die freie intellektuelle und moralische Bildung zerstört. Möchte die Schule vom Druck des Berechtigungswesens befreit werden.

Dann wird auch die Bildungsweise wieder im rechten Maße geschätzt werden, die zwar nicht für die direkten Interessen des materiellen Lebens tauglich macht, aber dafür ihre Schüler befähigt, den innern, historischen Entwicklungsgang der Völker und der Menschheit auf allen Gebieten des Lebens, des Wissens und des Könnens verstehen zu lernen und dann auch zu beeinflussen. Die historisch-sprachlich-klassische Gymnasialbildung wird sich als wahrhaft berechtigt erweisen, auch ohne irgend welche staatliche Berechtigungen zu gewähren.

Endlich wird es auch Aufgabe der Zukunft sein, den Lehrerstand für seine verschiedenen Aufgaben und Pflichten immer besser zu befähigen und ihm dann auch die Stellung zu gewähren, die ihm im öffentlichen Leben gebührt. Dazu gehört, daß auch der Stand der Volksschullehrer so gehoben und gebildet werde, daß seine Glieder zu den wirklich Gebildeten gehören, die durch eine volle und ganze, religiös-sittliche und intellektuelle Bildung würdig sind, an der Spitze der Volksbildung und der allgemeinen Jugendbildung zu stehen. Weil die Jugendbildung aller Stände der Nation ein großes, heiliges, höchst verantwortungsvolles Amt ist, so ist notwendig und würdig, daß ihr auch in allen ihren Teilen nur wirklich und ganz gebildete Männer vorstehen.

Druckfehlerberichtigungen.

Seite 4, Zeile 5 ist a u s zu streichen.
Seite 64, Zeile 21 ist 4 statt 5 zu setzen.
Seite 78. Zeile 17 ist rhetorische statt hetorische zu lesen.

Inhalts-Verzeichnis

Seite

Vorrede . . . . . V—VIII
Literaturverzeichnis VIII
Einleitung . . . . . 1—5

1. Periode.

XVI. Jahrhundert. Der Humanismus und die Reformation . . . . . 6—86

Kap. 1.

Die Renaissance und der Humanismus 6
§ 1. Der Untergang der mittelalterlichen Bildung durch die Renaissance des Altertums 6
§ 2. Das Bildungsideal des Humanismus 13
§ 3. Die Pädagogen und die Pädagogik des Humanismus . . . 17
a) in Italien 17
b) in Deutschland 26

Kap. 2.

Die Reformation 33
§ 4. Die Reformation und ihre Bedeutung für Kultur und Bildung 33
§ 5. Das reformatorische Bildungsideal 36
§ 6. Die Pädagogik und die Pädagogen der Reformation . . . 39
1. Der Untergang der alten Bildungsstätten 39
2. Luthers reformatorische Tätigkeit für Bildung und Schulung 41
3. Melanchthons Reorganisation des höheren Schulwesens . 46
a) Die Universitäten 48
b) Die Gymnasien 50
4. Hervorragende Schulmänner der Reformationszeit . . 56
1. Johannes Sturm in Straßburg 56
2. Valentin Friedland, genannt Trotzendorf in Goldberg 59
3. Michael Neander in Ilfeld 62
4. Zwinglis Einrichtungen in Zürich 64
5. Das Volksschulwesen im Reformationszeitalter 67

Kap. 3.

Die Gesellschaft Jesu 71
§ 7. Die Jesuiten und ihre Gegenreformation 71
§ 8. Das Bildungsideal der Jesuiten 77
§ 9. Die Unterrichtsanstalten und die Pädagogik der Jesuiten . 81

Seite

II. Periode.

XVII. Jahrhundert. Der dreissigjährige Krieg und die französische Kultur . . . . . 87—163

Kap. 4.

Die Reaktion gegen Humanismus und Konfessionalismus 87

§ 10. Die Katastrophe des dreißigjährigen Krieges und seine Folgen für das Bildungswesen 87

§ 11. Neue geistige Strömungen 90

§ 12. Wolfgang Ratichius 95

§ 13. Amos Comenius 99

§ 14. Pädagogische Schriftsteller neuer Richtung 114

1. Joh. Heinrich Alsted 114

2. Joh. Valentin Andreae 116

3. Joh. Balthasar Schupp 118

Kap. 5.

Die französischen Kultureinflüsse 122

§ 15. Das höfische Bildungsideal des galant homme 122

§ 16. Michel de Montaigne 127

§ 17. Die Ritterakademien 133

Kap. 6.

Die religiöse Restauration im Erziehungswesen nach dem grossen Krieg 137

§ 18. Herzog Ernst von Gotha und sein Schulmethodus 137

§ 19. Pädagogische Schriftsteller mit christlicher Tendenz . . . 142

1. Veit Ludwig von Seckendorf 142

2. Joh. Michael Moscherosch 146

3. Ehrhard Weigel 147

4. Philipp Jakob Spener 150

§ 20. Der Pietismus und sein Bildungsideal 152

§ 21. Aug. Herm. Francke 155

§ 22. Die Pädagogik des Pietismus 158

III. Periode.

XVIII. Jahrhundert. Das pädagogische Jahrhundert . . . . . 164—286

Kap. 7.

Die Modernisierung der Bildungsanstalten 164

§ 23. Die Universitäten 164

§ 24. Die Gymnasien 171

§ 25. Die Volksschule 175

Kap. 8.

Der Naturalismus und Rationalismus in der Pädagogik . 179

§ 26. Das naturalistische und rationalistische Bildungsideal . . . 179

§ 27. John Locke 183

Seite

§ 28. Jean Jacques Rousseau 192
§ 29. Der Philanthropismus und sein Bildungsideal 207
§ 30. Joh. Bernhard Basedow und das Philanthropinum in Dessau 212
§ 31. Die Philanthropinisten 221
1. Christian Heinrich Wolke 221
2. Dr. Carl Friedr. Bahrdt und die Philanthropine zu Marschlins und Heidesheim 222
3. Joachim Heinrich Campe 223
4. Ernst Christian Trapp 225
5. Christian Gotthilf Salzmann in Schnepfental 227
§ 32. Andre Philanthropisten und Rationalisten 234
1. Friedr. Eberhard von Rochow auf Rekahn 235
2. Jean Paul (Richter) 239
§ 33. Die Aufklärung im katholischen Deutschland und Österreich 241
a) Die Neuerungen in Österreich 244
b) Die Reformen in Bayern und den Rheinlanden 248

Kap. 9.

Der Neuhumanismus und das Schulwesen in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts 252
§ 34. Das neuhumanistische Bildungsideal 252
§ 35. Die neuhumanistische Reform der Universitäten und Gymnasien 257
1. Joh. Matthias Gesner 259
2. Chr. G. Heyne 262
3. Joh. Aug. Ernesti 263
4. Friedr. Gedike 265
5. Joh. Heinr. Voß 267
6. Joh. Gottfr. Herder 268
7. Friedrich Aug. Wolf 271
8. Wilhelm von Humboldt 275
9. Freiherr von Zedlitz 277
§ 36. Die Volksschule in der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts 280

IV. Periode.

XIX. Jahrhundert. Die kulturstaatliche Pädagogik . . . . . 287—429

Kap. 10.

Das Bildungsideal des Kulturstaates 287
§ 37. Die Entstehung des Kulturstaates in Deutschland 287
§ 38. Das Bildungsideal des Kulturstaates 291

Kap. 11.

Pestalozzi und die Volksschule als staatliche Erziehungsanstalt 298
§ 39. Die enge Verknüpfung zwischen der Reorganisation des Staates und der Schule 298
§ 40. Pestalozzis Leben und Wirken 300

Seite

§ 41. Pestalozzis pädagogische Ansichten 310
a) Pestalozzis Bildungsideal 310
b) Pestalozzis Methodik des Unterrichts 318

Kap. 12.

Der Ausbau der Volksschule zur Staatserziehungsanstalt 326
§ 42. Die Organisation des Volksschulwesens in Preußen . . . 327
§ 43. Die Schulorganisation in den andern deutschen Staaten . 335
§ 44. Die Organisation des Volksschulwesens in Österreich und der Schweiz 344
§ 45. Kleinkinderschule und Kindergarten 352

Kap. 13.

Die Pädagogik als philosophische Wissenschaft . . . 357
§ 46. Immanuel Kant 358
a) Kants Bildungsideal 359
b) Kants Erziehungslehre 364
§ 47. Johann Gottlieb Fichte 367
§ 48. Friedrich Schleiermacher 371
1. Schleiermachers Bildungsideal 373
2. Schleiermachers Pädagogik 379
§ 49. Friedr. Ed. Beneke 384
§ 50. Joh. Friedr. Herbart 389
1. Herbarts Leben uud Schriften 390
2. Herbarts Philosophie 393
3. Herbarts Bildungsideal 398
4. Herbarts Methodenlehre 400
§ 51. Die Herbartische Schule 403

Kap. 14.

Die höheren Schulen Deutschlands im XIX. Jahrhundert 408
§ 52. Die Universitäten 408
§ 53. Die Gymnasien 413
§ 54. Die Krisis des Bildungsideals am Beginn des XX. Jahrhunderts 427

E370.943
H37

OCT 4 1974

UNIVERSITY OF MINNESOTA
walt
370.943 H37
Heman, Karl Friedrich, 1839-
Geschichte der neueren P adagogik : eine
3 1951 000 897 165 8